

Bullying nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Um estudo de caso na Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Melanie Spínola Abreu

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Abril | 2011

UMA

Bul

Bullying nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: um estudo de caso na Região Autónoma da Madeira

Melanie Spínola Abreu

Dissertação apresentada à
Universidade da Madeira, para a
obtenção do grau de mestre em
Psicologia, na área da Educação, sob
orientação da Professora Doutora
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias
Pocinho

Madeira, 2011

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida Pocinho pelo desafio, a motivação e apoio imprescindível.

À Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Santo António, nomeadamente ao Conselho Executivo pelo apoio fundamental na realização desta investigação e a todos os agentes educativos que nela colaboraram.

A todos os meus amigos e colegas de mestrado que me acompanharam neste desafio...

Por último, à minha Família pelo apoio incondicional e insubstituível ... pelas minhas longas ausências... é a eles que eu dedico esta tese!

Resumo: As situações de *bullying* nos contextos escolares são um dos problemas sociais que têm vindo a ser objecto de estudo, um pouco por todo o mundo, demonstrando uma aproximação à própria realidade de cada contexto. Estes estudos têm permitido determinar a prevalência do *bullying* entre os alunos, as formas utilizadas, os espaços onde ocorrem com maior incidência e os que mais intervêm no *bullying*, mas compreender e medir o *bullying* é uma tarefa complexa, exigindo uma perspectiva sistémica no seu diagnóstico e compreensão. De modo a dar resposta às situações de *bullying*, têm sido desenvolvidos programas e projectos de intervenção com consideráveis evidências que podem ser eficazes na sua redução, quando consideram a realidade de cada contexto e quando envolvem todos os seus agentes educativos. O estudo de caso aqui apresentado, do tipo misto (qualitativo e quantitativo), tem como objectivo realizar um retrato abrangente do clima escolar, incluindo as percepções de todos os agentes educativos de modo a aferir a prevalência, formas, espaços onde ocorre, e intervenientes nas situações de *bullying* e violência. Participaram 523 alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade, 227 do género feminino e 294 do género masculino, 77 professores, 24 funcionários e 42 encarregados de educação. As diferenças de género, idade e ciclo de escolaridade vão ao encontro dos estudos nacionais e internacionais, verificando-se que o Índice de *Bullying* aponta para 10,08% de alunos, sendo mais vítimas os dos 10 - 12 anos e do 2º ciclo de escolaridade, a forma de agressão mais predominante a física e verbal, diferenças no tipo de agressão em função do género e os locais onde ocorrem, com maior frequência, são à porta da escola, corredores e jardim. Estes resultados permitem obter um diagnóstico da realidade escolar, possibilitando desenvolver futuramente uma intervenção preventiva.

Palavras – chave: *Bullying*; Violência; Prevalência; Formas; Espaços; Intervenientes.

Abstract: *Bullying* in school is one of the problems that have been the subject of study all over the world, demonstrating an approximation to the actual problem in each context. These studies have helped determine the prevalence of *bullying* among students, the forms used, and the places where they occur with greater incidence and pupils who are more involved in *bullying*. However understanding and measuring *bullying* is a complex task, requiring a systemic perspective on our diagnosis and understanding. In order to respond to bullying situations, it was developed programs and projects with considerable evidence that intervention can be effective in reducing *bullying* when considering the reality of each context and if they involved the entire educational agents. The case study presented here, a mixed (qualitative and quantitative) aim to achieve a comprehensive picture of school atmosphere, including perceptions of all school agents in order to assess the prevalence, forms, places where it occurs, and the actors in bullying and violence situations. In this study participated 523 students from the 6th to 9th the grade, 227 females students and 294 males students, 77 teachers, 24 members of staff and 42 parents. The results revealed differences regarding gender, age and stages of education that meet the results of national and international studies, with *Bullying* Index reaching 10.08% of students, most victims being students of 10-12 years in the 6th the grade. The most prevalent form of aggression is physical and verbal aggression with differences in the type of aggression by gender of students and the places where they occur more often: school door, corridors and gardens. These results allow us to obtain a diagnosis of this problem in school, allowing the development of future preventive intervention.

Key – words: *Bullying*; Violence; Prevalence; Forms; Places; Students involved.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumos	iii
Abstract	iv
Índice de tabelas	vii
Introdução	1
Primeira Parte – Fundamentação Teórica	3
<i>Bullying</i> : Conceito e Modelos Explicativos	4
Definição	4
Modelos e factores explicativos	5
<i>Bullying</i> e as suas Características	6
Prevalência	6
Formas	8
Locais onde ocorre	9
Características dos intervenientes	10
Consequências	12
Contributos da Investigação	13
Investigações Internacionais	13
Investigações Nacionais	16
Diagnóstico e Intervenção no <i>Bullying</i> em Contexto Escolar	18
Segunda Parte – Estudo Empírico	21
Método	22
Objectivos e Hipóteses	22
Participantes	23
Instrumento	25
Procedimento	28
Resultados	29
Prevalência	29
Formas	31

Espaços	32
Intervenientes	35
Discussão	41
Referências Bibliográficas	47
Anexos	54
Anexo 1. Questionário “A minha vida na escola”	54
Anexo 2. Questionário de Informação complementar para alunos	55
Anexo 3. Inquérito sobre o Clima Relacional para pessoal docente	56
Anexo 4. Inquérito sobre o Clima Relacional para encarregados de educação ...	58
Anexo 5. Inquérito sobre o Clima Relacional para pessoal não docente	60

Índice de tabelas

Tabela 1	– Distribuição da amostra em função da idade e do ano de escolaridade...	24
Tabela 2	– Distribuição da amostra em função do gênero e do ano de escolaridade...	24
Tabela 3	– Distribuição da amostra para todos os agentes educativos em função da idade e do gênero.....	24
Tabela 4	– Percentagem das respostas dos docentes, não docentes e encarregados de educação à questão “Acha que existe indisciplina na nossa escola?”	29
Tabela 5	– Índice Geral de Agressão e Índice de <i>Bullying</i>	30
Tabela 6	– Percentagem das respostas dos encarregados de educação à questão: “Ao longo da vida escolar do seu educando neste estabelecimento de ensino, quantas vezes tomou conhecimento que ele/a foi vítima de violência?”	30
Tabela 7	– Frequências e percentagens para os itens 4, 8, 10, 24, 35, 37, 38 e 39.....	31
Tabela 8	– Frequências e percentagens das respostas do pessoal não docente à questão “Com que frequência assiste aos seguintes tipos de comportamentos indisciplinados, por parte dos alunos?”	32
Tabela 9	– Frequências e percentagens das respostas dadas pelos alunos relativamente aos espaços onde ocorre violência entre pares	33
Tabela 10	– Percentagem das respostas dadas pelos encarregados de educação à questão “Em que locais é que acha existir mais indisciplina/violência?”	33
Tabela 11	– Frequências dos locais onde ocorre mais violência entre pares, assinalados pelos professores	34
Tabela 12	– Frequências dos locais onde ocorre mais violência entre pares, assinalados pelos funcionários	34
Tabela 13	– Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para os itens do questionário que avaliam comportamentos associados ao <i>bullying</i> , em função do gênero	36
Tabela 14	– Médias, desvios-padrão e ANOVA para os itens 4, 8, 10, 24, 37 e 39 em função da idade	37
Tabela 15	– Médias, desvios-padrão e teste Kruskal-Wallis para os itens 35 e 38 em função da idade	37

Tabela 16 – Médias, desvios-padrão e teste t para os itens 4, 8, 10, 24, 37 e 39 em função do ciclo de ensino	38
Tabela 17 – Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para os itens 35 e 38 em função do ciclo de ensino	38
Tabela 18 – Frequências e percentagens das respostas dos alunos à questão “Se já foste alguma vez vítima de um acto de violência, que tipo de colegas o praticou?”	39
Tabela 19 – Percentagens das respostas dos encarregados de educação à questão: “Assinale os autores desses actos de violência”	40

Introdução

A escola apresenta-se como um ambiente privilegiado, onde os alunos congregam ganhos de conhecimentos, põem em prática diferentes capacidades e adquirem competências sociais importantes para o seu desenvolvimento. Esta aquisição, de competências sociais, que se faz na relação com o outro nem sempre é fácil, pois nem todas as interações estabelecidas dentro do meio escolar são positivas e instrutivas.

Especialmente no que toca ao relacionamento entre pares, as interações não são sempre as melhores, ocorrendo com frequência situações de violência entre pares. Atendendo ao papel determinante das relações entre pares para o posterior desenvolvimento do indivíduo, não se pode desvalorizar as situações de violência entre os alunos e as consequências desses comportamentos para todos os envolvidos. Na verdade, “o contexto social, que é palco da maior prevalência do *bullying*, é o ambiente escolar” (Lisboa, Braga & Ebert, 2009, p. 62), e portanto este fenómeno e a sua ocorrência em contexto escolar merece especial atenção por parte dos investigadores.

Neste sentido, com o aumento da consciencialização das situações de *bullying* por parte daqueles que durante algum tempo desdramatizaram este fenómeno, intensificaram-se igualmente as preocupações das repercussões negativas para todos os envolvidos.

Assim, existe unanimidade em assumir que o *bullying* tem repercussões a vários níveis, tanto ao nível individual como ao nível do clima da escola. Ao nível individual, as repercussões do *bullying* são várias e negativas para todos os envolvidos, quer directa como indirectamente, “...all protagonists in a *bullying* episode suffer the consequences of this behavior” (Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006, p.183).

Já ao nível da escola, a maior ou menor prevalência do *bullying* em cada instituição de ensino espelha a cultura da escola, reflecte o modo como se vive no interior da organização, traduz os comportamentos e motivações dos indivíduos, manifesta a dinâmica dos grupos e a forma de exercício da autoridade, e acaba por ter graves repercussões no clima da organização escolar. Contudo, o que ocorre no interior das escolas também não pode ser descontextualizado dos comportamentos mais

violentos a que os alunos estão sujeitos na família e na sociedade em geral (Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Urge intervir ao nível da indisciplina e da violência em ambiente escolar, em geral, e, mais especificamente, urge intervir ao nível do *bullying*. No entanto, essa intervenção não pode diferir da realidade inerente a cada estabelecimento de ensino e é nesta perspectiva que a avaliação e diagnóstico das situações de indisciplina, violência e em última instância de *bullying*, exige uma avaliação cuidada que contemple os diferentes pontos de vista dos diferentes agentes educativos. Como referem Veiga e Santos (2007), para uma intervenção eficaz é importante criar campos de compreensão centrados na escola e na perspectiva dos diferentes agentes educativos de modos a que a intervenção esteja realmente direccionada para a realidade escolar.

É nesta perspectiva sistémica que esta investigação se insere, pretendendo obter uma visão abrangente da manifestação da violência e do *bullying* numa instituição de ensino específica, recolhendo para tal as diferentes percepções dos vários agentes educativos de modo a que no futuro se possa traçar uma intervenção que vá ao encontro das reais necessidades da instituição.

Mais especificamente são objectivos deste estudo avaliar a percepção do fenómeno da indisciplina pelos diferentes agentes educativos, aferir a prevalência da agressão entre pares, verificar quais os comportamentos ou formas de *bullying* mais comuns, identificar os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência e ainda caracterizar as vítimas e os agressores.

No sentido de cumprir os objectivos delineados, optou-se por estruturar esta dissertação em duas grandes partes que por sua vez se subdividem em outros capítulos.

A primeira parte, mais teórica, aglomera o conceito e os modelos explicativos do *bullying*, as características do *bullying*, os contributos da investigação e ainda o diagnóstico e intervenção do *bullying* em contexto escolar.

Na segunda parte, referente ao estudo empírico, são apresentados os objectivos e hipóteses da investigação, aprofundado o método seguido ao nível dos participantes, do instrumento e do procedimento. É também nesta parte que são apresentados os principais resultados da investigação e feita a devida discussão dos mesmos.

Primeira Parte - Fundamentação Teórica

Bullying: Conceito e Modelos Explicativos

Definição

O *bullying* é uma forma de violência manifestando-se através de diferentes tipos de comportamentos que ocorrem de forma repetida e persistente com o intuito de ferir ou magoar outras pessoas (Olweus, 1993). Contudo, apesar do *bullying* ser um tipo de comportamento agressivo e uma forma de violência, nem todas as agressões ou violência envolvem *bullying* e nem todas as situações de *bullying* envolvem agressão ou violência (Farrington & Ttofi, 2009). Assim, considera-se que uma pessoa está a ser vítima de *bullying* quando se encontra exposta, de forma repetida e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas (Olweus, 1993). Segundo Olweus e Limber (2010), estas acções negativas podem ser de contacto físico, por palavras ou ainda através de outros modos como os gestos e a exclusão intencional de um determinado grupo de alunos, sem que exista propriamente um acto provocatório inicial da vítima.

O contributo de Smith e Sharp (1994) para a definição de *bullying* prende-se sobretudo com a relevância dada por estes autores ao abuso sistemático de poder, enquanto condição essencial à definição do conceito e à diferenciação do mesmo face a outras situações ou comportamentos agressivos que normalmente ocorrem.

As diferentes definições de *bullying* que foram surgindo ao longo do tempo bem como o crescente interesse pelo tema, colocaram em evidência a necessidade de se reunir um conjunto de critérios que restringissem e contribuíssem para a assumpção de uma única definição por parte da maioria dos investigadores. Neste sentido, surge a definição de três critérios: intencionalidade, persistência e desequilíbrio de poder e força, que apesar de não serem universalmente aceites são, segundo Wong (2009), os propositores da definição que reúne mais consenso entre os investigadores.

Independentemente de já existir algum consenso no que concerne à definição de *bullying*, continuam a existir dificuldades de operacionalização do conceito o que se traduz em dificuldades associadas à sua avaliação. Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa e Green (2010) reforçam a dificuldade de avaliar e analisar as situações de *bullying* em comparação com todas as outras formas de vitimização entre pares, e reforçam a

necessidade de destreza e atenção aos critérios que definem as diversas formas de agressão.

Em Portugal a adopção do termo *bullying* surge da dificuldade de se proceder a uma tradução cujo sentido relaciona-se com a agressão deliberada entre iguais (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Modelos e factores explicativos

Os modelos teóricos para a explicação deste fenómeno sugerem um modelo ecológico em que uma variedade complexa de factores biológicos, psico-sociais, culturais, económicos e políticos, conjugados entre si, deverão ser tidos em conta na compreensão das situações de *bullying*. Existem dois modelos teóricos mais referidos na literatura, nomeadamente: o Modelo da Organização Mundial de Saúde (OMS) e o Modelo de Crick e Dodge.

A Organização Mundial de Saúde avançou em 2002 com um modelo que sugere factores de risco e de protecção interligados que puderam contribuir para a vitimização ou para a agressão, em quatro níveis que se influenciam mutuamente, sendo necessário intervir nos vários contextos: num primeiro nível, nos factores individuais (história pessoal e características pessoais); num segundo nível, nos factores relacionais (associado às experiências e ligações estabelecidas com a família, amigos, colegas); num terceiro nível, nos contextos comunitários (relações sociais estabelecidas na escola, trabalho, convívios) e num quarto nível, nos factores sociais (políticas sociais e educativas) (Martins, 2007).

O Modelo de Crick e Dodge (1994) é o modelo do processamento da informação social. Este é menos abrangente que o anterior, centrando-se nos estilos de processos cognitivos e psicossociais para explicar o ajustamento ou défices no processamento para explicar o desajustamento do individuo. Este modelo comporta seis etapas, influenciadas pelos dados armazenados na memória e pelas emoções, nomeadamente: codificação das pistas situacionais (internas e externas); representação e interpretação dessas pistas (atribuições causais e intencionais); clarificação de objectivos (regulação do impulso); acesso ou construção da resposta; tomada de decisão de resposta, desencadeamento do comportamento escolhido.

Características do *Bullying*

Prevalência

Da vasta literatura que existe sobre este tema, é possível mencionar a prevalência do *bullying*, quando comparada com diferentes investigações desenvolvidas noutras escolas, noutros países, noutras culturas e também em grupos com características distintas, nomeadamente em relação ao género, idade, ano de escolaridade, estatuto económico, entre outras, salvaguardando que nestas comparações é sempre necessário ter em conta as diferentes normas comportamentais inerentes a cada cultura.

Embora o fenómeno do *bullying* seja reprovado por adultos e crianças, a verdade é que quando as situações de *bullying* começam a ocorrer, os primeiros tendem a minimizar as mesmas e os últimos tendem a tolerar as situações de violência apesar de lhes provocarem stresse e sofrimento (Fonseca & Veiga 2007), sendo esta uma das razões pela qual os adultos, pais e professores nem sempre têm conhecimento de que os filhos ou alunos estão a passar por situações de *bullying* no contexto escolar (Olweus & Limber, 2010). Toda esta dinâmica, associada às dificuldades de mensuração de um fenómeno tão complexo como o *bullying*, tem contribuído para acentuar as dificuldades associadas à avaliação da prevalência do *bullying* e da prevalência da violência, sendo que esta última encontra-se subavaliada (Coelho & Machado, 2010).

Vários têm sido os estudos realizados acerca da prevalência do *bullying* existindo um conjunto de resultados acerca da mesma; no entanto, como referem Cook, Williams, Guerra, Kim e Sadek (2010) as taxas de prevalência variam significativamente em função da forma como *bullying* é avaliado.

Beane (2006) refere que as situações de *bullying* tendem a surgir no jardim-de-infância. Contudo, Minton e O'Moore (2008), e Pereira, Silva e Nunes (2009), consideram que a sua maior incidência coincide com o primeiro Ciclo de escolaridade, mantendo-se nos 2º e 3º Ciclos e decrescendo ao longo da restante escolaridade. No mesmo sentido, Carvalhosa, Lima e Matos (2001) obtiveram resultados que evidenciam que é nos níveis mais baixos de escolaridade que os alunos são alvo de *bullying*;

Francisco e Libório (2009) também constataram uma diminuição do número de alunos que admitiram ter sofrido ameaças em função do aumento do ano de escolaridade.

Neto (2005) releva ainda a existência de diferenças na prevalência do *bullying* associadas à idade, indicando que a maior incidência do mesmo predomina entre os 11 e os 13 anos, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Martins (2007) em Portugal. Carvalhosa, Lima e Matos (2001) concluíram que os alunos mais novos são frequentemente mais vitimizados e Due et al. (2005) também constataram que a prevalência do *bullying* diminui com o aumento da idade.

As situações de *bullying* estão ainda associadas a questões de género; contudo, os resultados não parecem ser congruentes em relação ao género que se envolve com mais frequência em situações de *bullying*. Assim, Espinheira e Jólluskin (2009) concluíram que não se pode afirmar que o género masculino seja mais vitimizado do que o feminino, e Due et al. (2005) constataram que no que toca à prevalência do *bullying* em função do género, as diferenças entre rapazes e raparigas era baixa. No entanto, noutros estudos o género masculino é indicado como sendo aquele que se envolve mais frequentemente em situações de *bullying* quando comparado com o género feminino (Camodeca, Goosens, Terwogt & Schuengel, 2002; Moulton, 2010; Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Veenstra et al. 2005). Kim (2006) conclui que os rapazes são vitimizados duas vezes mais do que as raparigas, e três vezes mais agressores do que estas.

A incongruência dos resultados associados ao género pode ser justificada pelo facto de que, quando se assume que o género masculino é mais vítima e mais agressor, temos de ter em atenção que o tipo de violência avaliado na maior parte dos estudos refere-se à violência directa mais comum nos rapazes, sendo que a violência entre raparigas também ocorre, embora de forma diferente, tornando-se menos visível e mais difícil de identificar Pereira (2001). Olweus e Limber (2010) num estudo desenvolvido em 40 países concluíram que os resultados da prevalência do *bullying* em função do género varia, ainda, em função da cultura e da própria utilização do termo.

Independentemente de existirem indicadores associados à idade, ao ciclo de ensino e ao género, de um modo geral, qualquer criança pode ser potencialmente um agressor ou uma vítima, tendo em conta determinados factores de risco, nomeadamente de ordem individual, como as características pessoais combinadas com características

físicas (força ou fraqueza em especial no caso dos alunos do género masculino) e com os factores de ordem ambiental como as atitudes, rotinas, entre outros (Olweus & Limber, 2010).

Formas

No que concerne às formas de manifestação do *bullying*, as mesmas são definidas por diferentes autores, existindo vários tipos de categorização dos comportamentos adoptados pelos agressores.

Rigby (2007) distingue dois tipos de *bullying*: o *bullying* malicioso (desejo inicial de magoar alguém, que depois é expresso numa acção, onde alguém se magoa, sendo directamente feito por alguém ou grupo que sabe que possui mais força sobre o mais fraco; não existe justificação, esta situação vai repetindo-se, com uma satisfação evidente); e o *bullying* não - malicioso (o agressor não tem consciência da gravidade e do sofrimento provocado pelo seu acto, sendo importante realçar o papel do *bullying* educativo, em que a intenção é apontar defeitos da vítima para que a vítima possa corrigi-las).

Já Hunter, Merchan e Ortega (2004), agrupam as formas de *bullying* em três grandes categorias: (1) Agressão directa - *Bullying* físico: como o bater, ameaça de bater, roubar, a estragar objectos de outros colegas, obrigar os colegas a fazer tarefas/ ou outras coisas contra a sua vontade, forçar a comportamentos sexuais; (2) Directo e verbal: como o insultar, gozar através de alcunhas ou comentários; (3) Agressão indirecta ou relacional – *Bullying* psicológico: está associado a comportamentos de manipulação de colegas como a sua exclusão ou o espalhar boatos.

Os resultados obtidos por Espinheira e Jóluskin (2009) evidenciaram que a maior parte das agressões entre pares acontece através da forma directa, mais especificamente através do bater e do insultar. Moura et al. (2011) vão no mesmo sentido afirmando que o tipo de *bullying* mais frequente é o verbal, seguido do físico. Na mesma linha estão os resultados de Ortega e Monks (2005) que também constataram que a agressão directa é mais comum do que a de tipo indirecto. Já Raimundo e Seixas (2009) referem que o tipo de *bullying* mais comum no primeiro ciclo é o verbal.

Com o surgimento de novos contextos e espaços relacionais da qual os alunos fazem parte, surge o *Cyberbullying* como o mais recente e virtual comportamento associado aos agressores, como uma forma utilizada para denegrir e magoar de forma intencional e deliberada os colegas através de mensagens pela internet e telemóvel (Martins, 2007). De acordo com Ortega, Calmaestra e Merchan (2008), esta última forma de *bullying* ocorre quando os alunos transportam para outros espaços estes comportamentos, acrescentando ainda que a nível relacional começar a existir evidências de um aumento deste tipo de *bullying* ao nível das relações amorosas.

É ainda importante referir que, tal como menciona Rigby (2007), podem ocorrer, até com alguma frequência, situações de violência entre pares que envolvem simultaneamente diferentes formas de *bullying*; um exemplo é quando o abuso físico é acompanhado pela agressão verbal.

Locais onde ocorre

As situações de *bullying* podem acontecer em qualquer lugar, mas a verdade é que este fenómeno é frequente ocorrer nas escolas, privilegiadamente longe dos olhares dos adultos ou em locais com menos supervisão, tornando-se difícil muitas vezes impedir o desenrolar destas situações.

Estudos realizados por diversos investigadores identificaram que os recreios são os espaços privilegiados para a ocorrência da maior parte das situações de *bullying* (Olweus, 1993; Pereira et al., 2009), pois este espaço é aquele dedicado ao lazer e onde os alunos passam os tempos livres na escola (Cunha, 2005). Se estes espaços não oferecerem uma diversidade de actividades passíveis de ocupação e de diversão dos alunos, a probabilidade da ocorrência do *bullying* irá crescer.

Num estudo realizado por Pereira et al. (2009) os alunos referiram como locais onde ocorre o *bullying* com maior frequência os recreios, seguindo-se os corredores, escadas e salas de aula. Contudo, os alunos referiram ainda outros locais tais como: fora da escola, átrio, junto à piscina e na biblioteca. Francisco e Libório (2009) também concluíram que os locais mais propícios às situações de *bullying* eram os recreios e a sala de aula. Os resultados obtidos por Raimundo e Seixas (2009) vão no mesmo sentido, sendo os recreios os locais onde ocorre mais situações de *bullying*. Blahutková

e Charvát (2008) concluíram que os espaços exteriores à escola são, com mais frequência, indicados como aqueles onde habitualmente ocorrem mais situações de *bullying*. No entanto, verificaram que as agressões também ocorrem no interior da escola, embora com menos frequência. Já Moulton (2010) indica as casas de banho, apontadas pelos alunos, como um local onde ocorrem situações de *bullying*.

Características dos Intervenientes

Apesar dos dois principais intervenientes no *bullying* serem o agressor e a vítima, este fenómeno acaba por afectar todos os que nele participam de forma directa ou indirecta (Fonseca & Veiga, 2007). Barros, Carvalho e Pereira (2009) designam o conjunto de todos os intervenientes destas situações como o ciclo de agressão e Salmivalli (2010) como “bullying circle” in which eight different bystander modes of reaction represent the combinations of children's attitudes to bullying (positive–neutral–indifferent–negative) and behaviors (acting vs. not acting)” (p. 114).

Deste modo, todos os intervenientes no *bullying* assumem diferentes papéis, nomeadamente: a vítima ao mesmo tempo agressora, o apoiante do agressor, o defensor da vítima, os assistentes e ausentes, tendo todos um perfil específico (Matos & Gonçalves, 2009). Moulton (2010) refere que existem características particulares, como o género e a idade, que caracterizam os alunos vítima ou agressor, nomeadamente os rapazes mais novos como alvos principais nos dois papéis.

Na sua maioria as vítimas caracterizam-se por serem crianças e adolescentes mais passivos, fracos, introvertidos, muitas das vezes, isolados, sem muitos amigos e vulneráveis. Não gostam de violência e são incapazes de se defender, revelando medo, tristeza e choro. A nível emocional apresentam baixa auto-estima, problemas de ansiedade e insegurança, por vezes têm uma família sobreprotectora (Martins, 2007). Apesar do grupo de vítimas ser considerado um grupo homogéneo no que concerne às características que as definem, a verdade é que estudos evidenciaram a sua heterogeneidade (Kim, 2006).

Os agressores, alunos rejeitados pela maioria dos colegas, assumem um papel de líder num grupo mais restrito. São frequentemente do género masculino (Comodeca et al., 2002; Espinheira & Jóluskin, 2009; Martins, 2007; Ortega & Monks, 2005;

Veenstra et al., 2005), mais velhos (Martins, 2007; Pereira et al., 2009; Raimundo & Seixas, 2009), mais fortes, agressivos, com dificuldade em gerir a impulsividade, têm necessidade de dominar e controlar, apresentam dificuldade em cumprir as regras estabelecidas e não cooperam (Martins, 2007). Apresentam insegurança, ansiedade e falta de competências de resolução de conflitos (Matos & Gonçalves, 2009), têm poucos modelos positivos de adultos, consideram a agressividade como uma qualidade, estão insatisfeitos com a escola e com a família, revelam absentismo escolar, e estão mais propensos a comportamentos de risco (Neto, 2005). Não existe um único perfil de agressor, pois uns podem ser mais violentos (reactivos) e outros mais manipuladores e até sedutores (proactivos) (Pereira et al., 2009), sendo que o tipo de perfil assumido varia em função dos objectivos do agressor (Kim, 2006).

Em linhas gerais, considera-se que os agressores, como grupo, não se diferenciam dos outros alunos ao nível da auto-estima, não excluindo todavia que os níveis elevados de agressividade proactiva deste grupo se relacionem com sintomas depressivos e que estes possam, por sua vez, estar associados com problemas relacionais originados na família (Olweus, 1993).

No que toca ao duplo envolvimento, ou seja, no caso dos agressores que são simultaneamente vítimas, o mesmo não é muito comum; no entanto, quando ocorre, está normalmente associado aos indivíduos do género masculino, mais impopulares e rejeitados (Seixas, 2005). Estes alunos apresentam comportamentos de troça, chateiam os colegas e têm comportamentos reactivos de agressão quando confrontados. Tipicamente são alunos com insensibilidade resultante das dificuldades nas aprendizagens e competências sociais (Matos & Gonçalves, 2009), com diagnóstico de hiperactividade, distúrbio de conduta, entre outros e frequentemente foram vítimas de maus-tratos no seio da família (Coie, 2004). Este tipo de intervenientes tende a declinar ao longo da escolaridade e este subgrupo apresenta maiores riscos psicossociais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Martins, 2007).

Os apoiantes do agressor, denominados assistentes e reforçadores dos agressores, gostam de pertencer ao grupo dominante, são inseguros e ansiosos, desempenham o papel de apoio, incitação e assistência à situação em que as motivações sociais resultam em mecanismos amplificadores da agressão proactiva, mas raramente tomam a iniciativa da agressão. O envolvimento destes alunos quando não se encontram

com o agressor tende a diminuir e apesar de mais reduzidas na sua intensidade as características destes alunos são muito similares ao agressor (Neto, 2005).

Os defensores da vítima ou auxiliares, são, na sua maioria, do género feminino, com amigos e populares no contexto escolar, que perante uma situação de *bullying*, tentam ajudar e confortar a vítima (Rigby, 2007) conversando com o agressor ou chamando um adulto de forma a impedir a situação.

Os ausentes ou não envolvidos englobam os restantes presentes que muitas das vezes são um número significativo de alunos que não querem se envolver pelo facto de poderem ser os próximos alvos. Os espectadores poderiam ter um papel relevante na redução das situações de *bullying* (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010), contudo “Unfortunately, children witnessing *bullying* do not seem to utilize their potencial to reduce it” (Salmivalli, 2010, p. 114).

Consequências

No que se refere às consequências, experienciar o *bullying* como vítima ou como agressor tem implicações negativas imediatas para ambos (Kim, 2006), no entanto sendo o *bullying* um fenómeno alargado as implicações do mesmo não se restringem aos alunos directamente envolvidos tendo repercussões para todos (Fonseca & Veiga, 2007; Moulton, 2010). As consequências a curto, médio e a longo prazo da agressão / vitimização a nível escolar, social e emocional colocam em destaque a importância deste problema e acima de tudo a intervenção no mesmo.

As consequências a curto prazo comprometem tanto o agressor como a vítima com problemas internos, externos e de saúde, problemas de comportamento associado, menor desempenho académico (Martins, 2007), desenvolvimento do sentimento de insegurança na escola e tristeza (Moulton, 2010). A longo prazo, as consequências poderão conduzir a um envolvimento noutras situações de violência, nomeadamente a doméstica, laboral, contra idosos e crianças, e crimes de maiores dimensões.

Para as vítimas, os efeitos prolongados e repetidos, sem que a situação seja resolvida, produzirá o aumento do medo e da insegurança em si próprio (Neto, 2005), comprometendo a auto-estima, o desenvolvimento pessoal e emocional ajustado, o desenvolvimento escolar, propiciando depressões e dificuldades na capacidade de se

relacionar com os outros (Farrington & Ttofi, 2009), sendo que estes efeitos podem persistir até à vida adulta (Hunter et al., 2004).

Os efeitos negativos do *bullying* não se restringem aos agressores e às vítimas; tal como já anteriormente mencionado, o fenómeno também pode ter implicações para os observadores, na medida em que, a falta de consequências aos que o praticam pode incitar os que observam a iniciar o mesmo tipo de comportamento.

Contributos da Investigação

Investigações Internacionais

O *bullying*, no contexto escolar é um dos problemas sociais objecto de estudo um pouco por todo o mundo desde a década de noventa, pela sua gravidade, implicações e consequências, deixando de ser considerado uma experiência de desenvolvimento normal ou uma passagem necessária (Wong, 2009) para passar a ser visto como um fenómeno que implica episódios penosos que muitas vítimas recordam ao longo da vida (Beane, 2006).

A dificuldade em impedir e prevenir estas situações de *bullying* está relacionada com os factores de risco que continuam em grande parte ocultos. As investigações divulgam uma aproximação à própria realidade de cada contexto, permitindo o desenvolvimento de medidas de intervenção, mas compreender e medir o *bullying* é mais complexo do que se poderá pensar (Wong, 2009).

Nos anos noventa, a vitimização entre pares (“*peer bullying*”) passou a constituir uma área de investigação com particular projecção mediática, devido a trágicos incidentes de violência entre alunos nos contextos escolares, abrindo caminho para os estudos da vitimologia e consequências nos grupos de pares (Machado & Gonçalves, 2002) destacando a sua natureza interpessoal e social, consequências da vitimização a curto, médio e longo prazo, para a saúde mental das vítimas, efeitos no rendimento e sucesso escolar, absentismo prolongado, conseqüente abandono precoce e má qualidade do clima escolar, na possibilidade de encontrar respostas e medidas mais rigorosas e efectivas de prevenção da saúde mental.

Os estudos realizados sobre o *bullying* no contexto escolar, tiveram como ponto de partida a investigação de Dan Olweus na Noruega e Suécia, com o objectivo de obter uma visão da natureza, frequência e tipos de comportamento de bullying em função da idade, género, dimensão da escola e outros factores sócio – demográficos, verificando – se que 15% (1 aluno em cada 7) da amostra entre alunos dos 7-16 anos referiam estar implicados em situações de agressão, como agressores e como vítimas, 9% eram vítimas e 7% de alunos agrediam outros com frequência, 1,6% eram agressores e ao mesmo tempo vítimas (Fonseca & Veiga, 2007). As vítimas eram os alunos mais novos e os mais velhos eram agressores, havendo um decréscimo com o aumento da idade. Observou ainda que as vítimas e agressores eram mais os rapazes do que as raparigas, a agressão física directa mais usada pelos rapazes e a indirecta, relacionada com a exclusão social e o isolamento nas raparigas (Cunha, 2005).

Destacando outras investigações europeias, Whitney e Smith (1993), no Reino Unido, com alunos dos 8 aos 16 anos, verificou-se o decréscimo de situações de vitimização entre a escola primária (27% - 10%) e a secundária (12% - 6%), tendo 76% ocorrido no recreio das escolas primárias e 45% das secundárias. As formas de agressão mais frequentes nas escolas primárias são: chamar nomes e agredir fisicamente (50% e 36% respectivamente), nas escolas secundárias, 62% chamam nomes e 26% agredem fisicamente. Nas escolas primária e secundária, a vitimização era de 28 % e 12% nos rapazes e 27% e 9% nas raparigas, a agressão na primária e secundária 16% e 8% nos rapazes e 7% e 4% nas raparigas, com maiores índices de vitimização entre rapazes do que entre raparigas.

Em Espanha, Ortega (1994), verificou-se que 33% de alunos eram vitimizados algumas vezes e 5% frequentemente, 47% dos alunos agrediam algumas vezes e 10% frequentemente, através de insultos e rumores, nas salas de aula e recreio, com um decréscimo destas situações com a idade. Ortega e Mora-Merchan (1999), com alunos dos 12 aos 16 anos, obtiveram os seguintes resultados: 1,6% de vitimizações, 1,4% de agressões e 15,3%. de vitimização / agressão. A forma mais frequente foi os insultos com 31%, e a menos frequente as ameaças com 8,4%. Na vitimização / agressão são mais frequentes os rapazes (20,3%) do que as raparigas (9%) e as formas de agressão utilizadas nos rapazes é a agressão física e ameaças. Os rumores e exclusão são mais visíveis nas raparigas.

Genta, Menesini, Fonzi, Costabile e Smith (1996), em Itália, com uma amostra dos 8 aos 14 anos, verificaram diferenças entre as vítimas de escolas primárias do centro (46%) e do sul (38%) e de escolas de segundo ciclo, centro e sul (39% e 27% respectivamente). Relativamente à agressão na primária no centro e sul (23% e 20%), no segundo ciclo (14% no centro e 19% no sul). Chamar nomes foi o tipo de agressão verificada em ambos os ciclos, no centro e no sul. Na primária, no centro, destaca-se o recreio (61%) e no sul a sala de aula (54%); no segundo ciclo, quer no centro quer no sul, predomina a sala de aula (63% e 51% respectivamente).

Na Irlanda, O`Moore (2000) em escolas primárias e secundárias (alunos dos 8 aos 18 anos) obteve percentagens de vitimização apresentadas da seguinte forma: na primária e secundária de 4,3% e 1,9% frequentemente. Verificou-se ainda que 26,4% agrediam nas primárias e 15% agrediram nas secundárias, sendo os locais de agressão mais comuns, o recreio (74%) e a sala (31%). As escolas primárias e nas secundárias apresentam valores de 47% na sala. A vitimização e a agressão em ambas as escolas verificam-se mais em rapazes do que as raparigas com diferenças consideráveis.

Ainda a nível internacional, salienta-se alguns estudos: Francisco e Libório (2009), realizaram uma investigação no Brasil com alunos dos 10 aos 18 anos e observaram que 23,3% dos alunos confirmaram que já tinham sido ameaçados, com prevalência do sexo masculino, havendo um decréscimo com a idade, elegendo como locais privilegiados os recreios com 28,60% e as salas de aula, com 27,90%.

Nos Estados Unidos, os investigadores referem que 29,9% dos alunos estiveram envolvidos em agressões, 13% como agressores, 10,6% como vítimas e 6,3% como agressores/vítimas (Moulton, 2010).

Linares, Acién, Díaz e Fuentes (2009), num estudo sobre a percepção dos professores na violência escolar desenvolvido em três países europeus (Espanha, Hungria e República Checa) concluíram que os alunos manifestam comportamentos de brigas, insultos e desmotivação com uma prevalência elevada e que a desmotivação dos alunos era o aspecto que mais os afectava pessoalmente.

Em geral, os dados das investigações internacionais revelam padrões comportamentais regulares por idade e género, evidenciando-se a predominância de rapazes envolvidos como agressores e como vítimas; a diminuição regular do *bullying* com o aumento de idade, um efeito de género nas formas que assumem, sendo as

agressões físicas e verbais directas mais observadas nos rapazes e as formas indirectas mais habituais e precoces nas raparigas. Na exclusão social não se observam diferenças de género (Machado & Gonçalves, 2003). A pertinência destes estudos denuncia uma realidade dos contextos escolares que, em larga medida, era ignorada pelos adultos, dado que entre 10% e 27% de crianças que referem sofrer de bullying regularmente, cerca de 50% destas agressões não são comunicadas, nem aos pais, nem aos professores (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994). Embora a incidência do problema apresente variações em termos percentuais entre o Norte e o Sul da Europa, o *bullying* apresenta aspectos desenvolvimentais comuns, que se sobrepõem às variações de percentagens atribuíveis à influência de factores socioculturais e à especificidade dos contextos educativos (Martins, 2007).

Investigações Nacionais

Em Portugal, os estudos foram conduzidos sistematicamente na década de noventa, mas devido à diversidade sociocultural, aos critérios de definição do bullying e aos instrumentos usados, torna exíguo traçar perfis e retratar a realidade nacional. (Espinheira & Jóluskin, 2009). Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009), no Relatório Nacional sobre a Violência nas Escolas Portuguesas, referem os estudos desenvolvidos por Almeida (1999), Almeida, Pereira e Valente (1995), Almeida, Pereira, Valente e Mendonça (1996) no distrito de Braga e Guimarães a alunos do 1º ano até ao 6º ano de escolaridade (N= 6197) e verificaram que 22% dos alunos já tinham sido três ou mais vezes vítimas, sendo a forma mais frequente o “bater” nas escolas primárias e “chamar nomes” no ensino básico, ocorrendo 78% nos recreios, sendo o género masculino mais envolvido, apresentando um decréscimo com o aumento da idade. Através da reprodução deste estudo, Pereira et al. (2009) em Lisboa, com alunos do 2º Ciclo de escolaridade verificaram que 20% dos alunos já tinham sido vitimizados e 16% dos alunos eram agressores, aumentando nos últimos tempos.

O mais recente estudo de Pereira et al (2009), revelou que 1 em cada 4 crianças, era vítima de *bullying* pelos colegas três ou mais vezes. Espinheira e Jóluskin (2009), num estudo no Porto, a crianças dos 10-12 anos do 5º no de escolaridade, obteve 44,7 %

de vítimas de agressões, do género masculino prevalentemente e Raimundo e Seixas (2009) obtiveram 30,42% de vítimas, 18,75% de agressores e 9,58% de alunos com duplo envolvimento, num estudo dirigido a alunos de uma escola do primeiro ciclo (do segundo ao quarto ano de escolaridade, tendo ocorrido estas situações predominantemente no recreio, sob forma de agressões verbais, quer pelos colegas da mesma sala quer pelos mais velhos.

Com base num estudo exploratório sobre a gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação, Santos e Veiga (2007) referem que existem diferenças associadas a estereótipos culturais e à necessidade de proporcionar aos professores formação, que os habilite a relacionarem-se melhor, ouvindo e lidando com os pais e com os alunos.

Das investigações realizadas em Portugal, os resultados permitem constatar que a prevalência do *bullying* cresce até aos 11- 13 anos de idade, estando os rapazes mais envolvidos que as raparigas, estimando-se que, nas escolas básicas, 1 em 5 alunos está envolvido em situações de *bullying* (Carvalhosa et al., 2009). Relativamente aos problemas de agressão e de vitimação entre os alunos adolescentes, estes não atingem frequências elevadas em comparação com outras investigações, mas encontram-se presentes nas escolas básicas e secundárias, de forma muito semelhante à dos outros países (Martins, 2005).

Apesar da existência de uma vasta literatura e diferentes investigações nesta área, não podemos deixar de considerar que este fenómeno continua, em grande parte, oculto, pois o que é dado a conhecer é na realidade uma parte mais pequena (Gómez et al., 2007).

Diagnóstico e Intervenção no *Bullying* em Contexto Escolar

O diagnóstico do *bullying* em contexto escolar é complexo, exigindo a recolha de informação junto dos diferentes agentes educativos. Assim, da extensa revisão da literatura realizada, a recolha de informação deverá ser a mais abrangente possível, envolvendo o máximo de agentes educativos e conseqüentes percepções e realidades.

Relativamente ao modo de recolha de informação, existe uma variedade considerável de instrumentos, quer de natureza qualitativa quer quantitativa. De entre os métodos mais frequentes de recolha de informação de natureza qualitativa, destacam-se as entrevistas semi-estruturadas, os inquéritos com questões abertas, a observação naturalista na sala de aula ou nos espaços escolares e os relatórios de professores (Wong, 2009; Martins, 2007). Os instrumentos de recolha de informação de natureza quantitativa mais comuns são: os questionários individuais dirigidos a alunos, a professores, a funcionários e a pais; a nomeação de pares e os testes sociométricos e psicossociais (Wong, 2009; Martins, 2007).

Segundo Carvalhosa et al. (2009), os questionários são a forma mais utilizada de recolha de informação e o melhor método para identificar os agressores e as vítimas, sendo considerada a forma mais fiável e mais rápida para aplicar a um grande número de alunos.

Devido ao contínuo interesse nesta temática, Furlong et al. (2010) sugerem que os instrumentos utilizados de modo a avaliar o *bullying* devem ser contemplados nas questões elaboradas, os três componentes aliados à definição do próprio *bullying*: intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder, pois só assim se conseguirá obter uma maior precisão nos resultados obtidos.

Um pouco por todo o mundo, o levantamento das situações de *bullying* nos seus contextos conduziram à implementação de estratégias e programas de prevenção com a colaboração de diversos profissionais do âmbito social (Martins, 2007), de modo a promover a segurança nas escolas, numa tentativa de redução do *bullying* dirigido aos agressores, às vítimas, aos pares e a toda a comunidade escolar (Farrington & Ttofi, 2009), sendo os mais eficazes, aqueles que se baseiam no modelo ecológico (Swearer et

al. 2010) de prevenção primária e de intervenção na prevenção secundária, abrangendo toda a comunidade (Martins, 2007).

A intervenção nas situações de *bullying* não é realizada por um programa uniforme, cada escola / contexto tem uma realidade específica e é nessa especificidade que procurará desenvolver medidas educativas e pedagógicas, obtendo-se resultados promissores, segundo Ross & Horner, 2009. Farrington e Ttofi (2009), verificaram que a maioria dos programas baseados em teorias empíricas eram eficazes, na medida em que contribuíam significativamente para a redução da prevalência do bullying nas escolas experimentais e com alunos mais velhos, em comparação com as escolas de controlo.

De entre programas de intervenção destacam-se os seguintes.

O Olweus Bullying Prevention Program, que tem por objectivo prevenir e reduzir os problemas de Bullying e obter um melhor relacionamento entre os alunos na escola (Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007). Quer o diagnóstico, quer a intervenção envolvem todos os agentes educativos, sendo que o diagnóstico é feito através da recolha de informação junto de toda a comunidade, e a intervenção vai ao encontro das reais necessidades escolares, sendo realizada aos níveis meso (comunidade), macro (sala de aula) e micro (individual).

No Reino Unido, Smith desenvolveu igualmente um programa de intervenção com duas linhas gerais, a primeira para as políticas globais de escola, e a segunda tendo em linha de conta a especificidade do meio (Cunha, 2005). As medidas propostas pelo investigador são distribuídas por cinco etapas fundamentais, a consciencialização para o problema, a auscultação a toda a comunidade escolar para recolha de informação, a preparação e redacção final do projecto, a divulgação e implementação do programa, e por fim, a monitorização e avaliação do mesmo.

Também em Espanha desde a década de noventa, foram desenvolvidas iniciativas, através de uma abordagem multi-disciplinar (Ortega & Rey 2002) de programas e projectos para dar resposta a situações de conflito interpessoal. Este projecto, associado à promoção da convivência escolar, assenta numa perspectiva ecológica e está centrado em três grandes pilares: o currículo (para a formação e para uma convivência em conjunto), as relações interpessoais (desenvolvimento das

competências relacionais e sociais de forma positiva) e a actividade (como mediador da convivência) (Ruíz, Félix & Alamillo, 2009).

Em Portugal, é de salientar o programa definido por Pereira em 1999 (Cunha, 2005), para a redução e prevenção do *bullying*, que assenta em três linhas essenciais: o reconhecimento do problema por parte de toda a comunidade educativa; a constituição de uma equipa de trabalho ligado à direcção da escola e ao levantamento diagnóstico da realidade escolar para a definição e implementação de medidas de intervenção.

Apesar de existirem vários programas de intervenção anti-bullying, o de Olweus e o de Smith são os dois mais referenciados, que têm servido de base para grande parte das intervenções (Farrington & Ttofi, 2009; Minton & O'Moore, 2008).

Os mais importantes elementos dos programas em que ocorre uma redução do bullying incluem métodos disciplinares, encontros com os pais, supervisão nos recreios, formação para os pais, conferências escolares e regras e gestão na sala de aula (Farrington & Ttofi, 2009).

O desenvolvimento de novas políticas e práticas para a redução do bullying deverá ser delineado a um nível elevado de qualidade e de eficácia, contemplando na sua elaboração o diagnóstico da realidade que se pretende intervir e colocando como intervenientes toda a comunidade escolar.

Segunda Parte – Estudo Empírico

Método

De acordo com a revisão bibliográfica realizada, e a relevância dos estudos sobre o *bullying* em contexto escolar, este estudo surge da necessidade de aprofundar algumas linhas de investigação, como as dinâmicas, as relações, a prevalência e manutenção da agressão e da vitimização, para a promoção de medidas de prevenção, sendo um estudo misto, qualitativo e quantitativo.

Objectivos e Hipóteses

Esta investigação tem como objectivo geral caracterizar o ambiente de uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos em função da análise da percepção dos diferentes agentes educativos acerca da indisciplina, da violência e em última instância do *bullying*, de modo a que no futuro se possa delinear uma intervenção direccionada às reais necessidades da instituição de ensino.

Mais especificamente, são objectivos desta investigação avaliar a percepção do fenómeno da indisciplina pelos diferentes agentes educativos, aferir a incidência dos comportamentos violentos entre pares, ou seja, caracterizar a incidência do *bullying* neste estabelecimento de ensino, verificar quais os comportamentos ou formas de *bullying* mais comuns, identificar os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência, e caracterizar os perfis tendenciais das vítimas e dos agressores.

Tratando-se de um estudo de caso transversal, descritivo e amostral, formulou-se as seguintes hipóteses:

H1: Os professores, pessoal não docente e encarregados de educação sentem que existe indisciplina na escola.

H2: Os encarregados de educação não têm conhecimento de que os seus educandos tenham sido vítimas de violência.

H3: O índice de agressão na escola é baixo.

H4: O índice de *bullying* da escola varia entre 10% a 27%.

H5: Na percepção dos diferentes agentes educativos o *bullying* expressa-se essencialmente através da violência directa.

H6: Os rapazes são mais vitimizados do que as raparigas.

H7: Os alunos mais novos são mais frequentemente vitimizados do que os mais velhos.

H8: Os alunos do 2º ciclo são mais frequentemente vitimizados do que os do 3º ciclo.

H9: Os corredores são o local mais propício às situações de violência entre pares.

H10: Os agressores são predominantemente do género masculino.

Participantes.

Participaram neste estudo todos os alunos da escola, à excepção dos alunos que no dia da aplicação não se encontravam na escola e dos que frequentavam o 5º ano de escolaridade. Decidiu-se não considerar os alunos de 5º ano neste estudo visto que a aplicação do questionário foi realizada no início do ano lectivo, considerando-se que os novos alunos na escola ainda não teriam tempo suficiente para responder de forma consciencializada às questões.

Deste modo, a amostra é constituída por 523 alunos distribuídos pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo 159 do 6º ano de escolaridade (incluindo os alunos de uma turma de Percorso Curricular Alternativo) e 362 do 3º ciclo, sendo, 140 alunos do 7º ano de escolaridade (incluindo os alunos de uma turma do Curso de Educação e Formação), 109 do 8º ano e 113 do 9º ano de escolaridade (Tabela 1). Entre os participantes, 294 são do género masculino e 227 são do género feminino (Tabela 2).

No que se refere à distribuição da amostra em função do nível sócio-cultural/nível sócio-económico, optou-se por não proceder à realização da mesma tendo em consideração que os dados obtidos pelo levantamento realizado na instituição escolar revelaram que na sua maioria os alunos são provenientes de um nível sócio-económico baixo.

Ao nível do pessoal docente, a amostra é constituída por 77 docentes, ou seja, mais de 75% dos 101 docentes da escola. Relativamente ao pessoal não docente, dos 55

funcionários da escola, 24 fazem parte da amostra. No que toca aos Encarregados de Educação (representantes e sub-representantes de turma) a amostra de participantes é de 42. Na tabela 3 encontra-se sistematizada a distribuição da amostra e as respectivas médias de idade de cada um dos grupos de participantes.

Tabela 1
Distribuição da amostra em função da idade e do ano de escolaridade

Idades	6º Ano	PCA	7º Ano	CEF	8º Ano	9º Ano	Total
10 anos	8	-	-	-	-	-	8
11 anos	72	1	4	-	-	-	77
12 anos	33	-	52	-	4	-	89
13 anos	18	4	26	-	44	5	97
14 anos	10	5	27	-	30	43	115
15 anos	6	1	16	2	21	22	68
16 anos	-	-	1	9	9	26	45
17 anos	1	-	-	2	1	15	19
18 anos	-	-	-	1	-	1	2
19 anos	-	-	-	-	-	1	1
Total	148	11	126	14	109	113	521

Tabela 2
Distribuição da amostra em função do género e do ano de escolaridade

		Ano de escolaridade						Total
		6º Ano	PCA	7º Ano	CEF	8º Ano	9º Ano	
Género	Feminino	61	3	45	0	57	61	227
	Masculino	87	8	81	14	52	52	294
	Total	148	11	126	14	109	113	521

Tabela 3
Distribuição da amostra para todos os agentes educativos em função da idade e do género

	N	Média das idades	Género	
			Feminino	Masculino
Alunos	523	13	227	294
Pessoal Docente	77	39	61	15
Pessoal não Docente	24	47	22	2
Encarregados de educação	42	40	35	6

De um modo geral, as médias de idades observadas nos participantes deste estudo foram as seguintes: em relação aos alunos foi de 13 anos de idade, nos professores encontra-se nos 39 anos, no pessoal não docente 47 anos e nos encarregados de educação 40 anos de idade.

De salientar que as amostras respeitantes ao pessoal não docente e aos encarregados de educação são proporcionalmente representativas. No caso dos primeiros a amostra evidenciou uma tendência de resistência aos questionários a que pode ser associado o baixo nível de escolaridade.

Instrumento.

A avaliação do *Bullying* foi feita a partir do questionário “A minha Vida na Escola” / Inquérito sobre o Clima Relacional, adaptado do original “My Life in School Checklist” construído por Tina Arora e David Thompson em 1987 (adaptação do instrumento de Olweus). O questionário utilizado encontra-se adaptado para a população portuguesa pela Divisão de Apoio Psicológico de Orientação Escolar e Profissional¹ que amavelmente nos cedeu o respectivo instrumento. (Anexo 1)

A escolha deste questionário para a realização deste estudo justifica-se pelo facto do mesmo se apresentar como um bom instrumento de diagnóstico da ocorrência do *Bullying* e por permitir recolher informação pertinente para a concretização dos objectivos inicialmente propostos. Este questionário permite, nomeadamente, determinar o índice de *Bullying* e o índice geral de agressão, realizar um retrato abrangente da Vida / Clima na Escola e identificar os alunos que são vítimas das situações de *Bullying*.

O questionário “A minha Vida na Escola” pode ser aplicado por vários profissionais da área escolar, pois não é um instrumento apenas para o uso de técnicos de psicologia e tem como população-alvo alunos do 2º e do 3º ciclo do ensino básico de escolaridade.

Tem como indicações para a sua aplicação, a necessidade de motivar a comunidade para agir contra o *bullying*, para despertar os pais, alunos e comunidade

¹ DAPOEP: Divisão de Apoio Psicológico e Orientação Escolar e Profissional, que agradecemos pela cedência do questionário “A Minha vida na Escola”.

escolar para o problema. O objectivo é avaliar os níveis de *bullying* sentidos pelos alunos (vítimas, agressores e observadores), e confirmar exactamente os comportamentos de ocorrência dessas situações, com vista a estabelecer uma base de medida importante para a intervenção nesta problemática. O conceito de *bullying* é fragmentado através de um número variado de comportamentos possíveis e respectiva frequência em três categorias, sem que seja feita referência ao mesmo de forma directa. Desta forma previne-se que os alunos criem uma carga negativa no seu preenchimento.

Este questionário, de estrutura simples, é composto por um total de trinta e nove questões / itens que consolidam situações e que poderão eventualmente ter ocorrido com maior ou menor frequência aos alunos na escola, na semana anterior ao seu preenchimento. Para cada um dos itens, os alunos terão de assinalar uma das três opções de resposta: 1 (*Nunca*), 2 (*Uma vez*) e 3 (*Mais que uma vez*), não existindo respostas certas ou erradas. Este questionário encontra-se dividido em duas partes, uma parte corresponde a situações agradáveis ou neutras e a outra metade a situações mais desagradáveis. Segundo os autores deste questionário, a mistura destes itens ao longo do questionário é realizada de forma deliberada para desconcentrar as atenções da possível carga negativa que poderá surgir nos alunos associada a esta temática. No que concerne à cotação do questionário “A minha vida na escola” foram seguidas as orientações dos autores Arora, Sharp, Smith e Whitney (1994).

O questionário “A minha vida na Escola”, tal como referido anteriormente permite obter informação sobre o Índice de *Bullying* e Índice Geral de Agressão, o cálculo destes índices obtém-se através das respostas às questões nº 4, 8, 10, 24, 37 e 39.

Para calcular o Índice de *Bullying*, que nos permite verificar o número de alunos vitimizados, deverão ser cumpridos quatro passos essenciais: 1) Para cada um dos 6 itens, deverá proceder-se à contagem do número de vezes em que a resposta assinalada foi “mais do que uma vez”, sendo que este procedimento deve realizar-se para cada uma das questões (4, 8, 10, 24, 37 e 39); 2) Proceder à divisão dos resultados de cada item (respostas “mais do que uma vez”) pelo número de questionários preenchidos, multiplicar o resultado obtido por 100 de forma a obter a percentagem de respostas dos alunos para cada item; 3) Adicionar as seis percentagens obtidas em cada um dos seis

itens, e dividir esse número por 6 (utilizadas duas casas decimais); 4) Concluídos estes passos será obtido o Índice de *bullying* da turma / escola.

Relativamente ao Índice Geral de Agressão, os passos para a sua obtenção são seis. Relativamente aos dois primeiros, são utilizados os dois primeiros passos do índice anterior, depois deve-se: 1) Nas seis questões (4, 8, 10, 24, 37 e 39) contar por cada questão o número de vezes em que os alunos assinalaram como resposta “uma vez”; 2) Dividir os resultados obtidos de cada questão pelo número de questionários preenchidos, obtendo assim, a percentagem de respostas dadas pelos alunos em cada questão; 3) Adicionar as seis percentagens obtidas com as percentagens do Índice de *bullying*; 4) Por último, dividir este número por doze para obter o Índice Geral de Agressão da escola (utilizadas duas casas decimais).

Os resultados dos dados permitem ser interpretados no que diz respeito às diferenças de género. Para os autores, as respostas dos rapazes são normalmente cerca de duas a três vezes mais elevadas do que as dadas pelo género feminino. Isto não significa necessariamente que os rapazes são mais vítimas do que as raparigas. Os actos de *bullying* incluem uma variedade de comportamentos desde os mais físicos à intimidação psicológica, às exigências e ameaças, exclusão social, etc.. Nem todos estes itens estão incluídos neste questionário. Assim, os seis itens através dos quais se obteve os índices anteriores estão mais associados ao *bullying* físico, sendo por esta razão que denunciam mais os rapazes do que as raparigas. Os autores sugerem que para o género feminino se avalie as respostas às questões número 35 e 38.

Nesta investigação, o instrumento aplicado foi complementado por uma segunda parte onde foram incluídas perguntas simples e questões abertas criadas de forma a facilitarem um conhecimento mais profundo sobre o modo como os alunos percebem a vida/clima da escola (Anexo 2).

De acordo com a análise de fiabilidade e consistência interna do instrumento aplicado aos alunos, verificou-se que na primeira parte que corresponde ao questionário “A minha vida na Escola”, o alpha de *Cronbach* apresentou um valor de 0,878 o que lhe confere uma elevada consistência interna. Na segunda parte do instrumento aplicado, composta por perguntas simples, obteve-se um valor de 0,654 de alpha *Cronbach*, o que indica uma razoável consistência interna, concluindo que o instrumento utilizado é válido e fiável.

Relativamente à recolha de dados feita junto do pessoal docente, não docente e encarregados de educação, a mesma realizou-se com recurso a um questionário construído propositadamente para o efeito (Anexo 3, 4 e 5).

Procedimento.

Em todos os contextos escolares, a convivência entre os alunos pode gerar conflitos e problemas ao nível do comportamento que influenciam o clima vivido na escola, sendo neste sentido que surge o interesse pela realização deste estudo. Numa primeira fase procedeu-se à apresentação da intenção de realizar um estudo, associado à temática da violência entre pares, ao Conselho Executivo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Santo António no fim do ano lectivo 2008/2009, que já havia manifestado interesse na realização da mesma.

Numa segunda fase procedeu-se à recolha de dados, sendo que os questionários destinados aos alunos foram entregues às Coordenadoras de Ciclo solicitando-se que as mesmas procedessem à distribuição dos mesmos junto dos Directores de Turma. Foram dadas indicações específicas quanto às directrizes de aplicação dos questionários, nomeadamente no que toca ao facto dos mesmos terem de ser preenchidos em ambiente de sala de aula, de uma só vez e de forma anónima.

No que concerne aos questionários aplicado ao pessoal docente, os mesmos também foram entregues aos Coordenadores de Ciclo para serem distribuídos aos docentes da escola, sendo entregues no Conselho Executivo depois de preenchidos. Relativamente aos questionários do pessoal não docente foram entregues às respectivas chefias e devolvidos pelos funcionários às mesmas.

Aos encarregados de educação, foram os directores de turma que se encarregaram de entregá-los e de recebê-los preenchidos entregando os mesmos no Conselho Executivo.

Depois da devida introdução dos dados, os mesmos foram tratados e analisados estatisticamente com recurso ao programa informático *Predictive Analytics SoftWare – PASW* – versão 18.0 para *Windows*.

Resultados

Tendo em linha de conta os objectivos e as hipóteses delineadas, os resultados apresentados neste ponto vão no sentido de se caracterizar a dinâmica do *bullying* no estabelecimento de ensino em estudo, mais especificamente pretende-se apresentar os principais resultados relativos à incidência do *bullying*, às formas/comportamentos mais comuns, aos espaços onde ocorre e à caracterização dos intervenientes, sendo que para tal são consideradas as percepções dos alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente acerca da violência.

Prevalência

Para a análise da prevalência do *bullying* foram consideradas as perspectivas dos diferentes agentes educativos em relação à indisciplina. Na tabela 4 são apresentadas as percentagens das respostas do pessoal docente, não docente e dos encarregados de educação à questão “Acha que existe indisciplina na nossa escola?”

Tabela 4

Percentagem das respostas dos docentes, não docentes e encarregados de educação à questão “Acha que existe indisciplina na nossa escola?”

	Indisciplina na escola		
	Sim	Não	Não Sei
Docentes	100%	0%	-
Não-docentes	84%	16%	-
Encarregados de Educação	57%	17%	26%

A análise dos resultados apresentados na tabela 4 evidencia que todos os docentes que responderam a esta questão consideram que existe indisciplina na escola (100%). Já o pessoal não docente divide as suas respostas entre sim (84%) e não (16%), Nestes grupos existe portanto uma certa unanimidade em considerar que existe indisciplina na escola. No que toca às respostas dadas pelos encarregados de educação podemos verificar que estes dividem as suas respostas entre sim (57%), não (17%) e não sei (26%). Esta última percentagem poderá ser indicativa de algum desconhecimento relativamente ao que se passa no interior da Escola.

Outro indicador utilizado no sentido de averiguar a prevalência do *bullying* foi o índice de *Bullying* e o índice de Agressão, cujas percentagens são apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 5

<i>Índice Geral de Agressão e Índice de Bullying</i>		
	Índice Geral de Agressão	Índice de <i>Bullying</i>
Questões 4, 8, 10, 24, 37 e 39	11,74%	10,08%

De acordo com os dados apresentados na tabela 5, verificamos que o índice de *Bullying* apresenta um valor percentual de 10,08% enquanto o índice de agressão é ligeiramente superior situando-se ao nível dos 11,74%.

O valor do índice de *Bullying* evidencia que pelo menos 50 alunos já foram vítimas de comportamentos agressivos por parte dos colegas mais do que uma vez, podendo inferir-se que os mesmos já foram vítimas de *bullying*.

O valor do índice de agressão indica a percentagem de alunos que já foram agredidos uma ou mais do que uma vez. Assim, este índice engloba o índice de *Bullying*, ou seja, os alunos que já foram vitimizados mais do que uma vez, mas contempla igualmente aqueles que foram vítimas de agressão uma única vez, traduzindo assim a realidade da escola em relação à violência entre pares.

Ainda no sentido de explorar a prevalência do *bullying* foram analisadas as respostas dadas pelos encarregados de educação à questão “Ao longo da vida escolar do seu educando neste estabelecimento de ensino, quantas vezes tomou conhecimento que ele/a foi vítima de violência?”, cujos resultados constam na tabela 6.

Tabela 6

Percentagem das respostas dos encarregados de educação à questão “Ao longo da vida escolar do seu educando neste estabelecimento de ensino, quantas vezes tomou conhecimento que ele/a foi vítima de violência?”

	Percentagem
Nenhuma vez	62%
Uma vez	24%
Mais que uma vez	12%

Os resultados mostram que 12% dos encarregados de educação tomaram conhecimento de que o seu educando foi vítima de violência mais do que uma vez, sendo que na sua maioria (62%), os encarregados de educação não tomaram conhecimento de que o seu educando tenha sido vítima de alguma situação de violência na escola.

Formas

No sentido de analisar as principais formas de *bullying* que ocorrem na amostra em estudo procedeu-se à análise das respostas dadas pelos alunos aos itens 4, 8, 10, 24, 35, 37, 38 e 39 do Questionário “A minha vida na escola”, indicativos de comportamentos associados ao *bullying*. Na tabela 7 são apresentadas as frequências para cada um dos itens em análise.

Tabela 7
Frequências e percentagens para os itens 4, 8, 10, 24, 35, 37, 38 e 39

	Nunca		Uma vez		Mais do que uma vez	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
4 - “Tivesse tentado pontapear-me”	339	65,3	100	19,3	80	15,4
8 - “Ameaçasse bater-me”	358	68,5	86	16,4	79	15,1
10 - “Tentasse obrigar-me a dar dinheiro”	483	92,5	30	5,7	9	1,7
24 - “Tentasse maltratar-me”	414	80,2	57	11,0	45	8,7
35 - “Me gozasse”	286	54,7	120	22,9	117	22,4
37 - “Tentasse destruir as minhas coisas”	421	80,7	62	11,9	39	7,5
38 - “Inventasse algo sobre mim”	248	47,5	145	27,8	129	24,7
39 - “Me tentasse bater”	375	71,8	84	16,1	63	12,1

Através dos resultados apresentados na tabela 7 podemos constatar que entre os comportamentos mais recorrentes associados ao *bullying* se destacam “Tivesse tentado pontapear-me” (15,4%), “Ameaçasse bater-me” (15,1%), “Me gozasse” (22,4%), “Inventasse algo sobre mim” (24,7%), e ainda “Me tentasse bater” (12,1%).

Para a análise das formas de *bullying* considerou-se ainda as respostas dadas pelo pessoal não docente à questão “Com que frequência assiste aos seguintes tipos de comportamentos indisciplinados, por parte dos alunos?”, assumindo-se que os comportamentos indicados por estes como sendo os mais frequentes seriam também

aqueles pelos quais o *bullying* se manifesta neste contexto escolar específico. Na tabela 8 são apresentadas as frequências e as percentagens das respostas dadas pelo pessoal não docente.

Tabela 8

Frequências e Percentagens das respostas do pessoal não docente à questão “Com que frequência assiste aos seguintes tipos de comportamentos indisciplinados, por parte dos alunos?”

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Sempre	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Desobediência às ordens dadas pelo funcionário	0	0%	5	20%	11	44%	8	32%
Agir com maldade	0	0%	5	20%	14	56%	2	8%
Chamar nomes	0	0%	4	16%	9	36%	8	32%
Danificar as coisas dos outros alunos	1	4%	12	48%	6	24%	3	12%
Dar empurrões	0	0%	4	16%	13	52%	7	28%
Deitar os outros alunos ao chão	0	0%	6	24%	14	56%	2	8%
Espalhar boatos	1	4%	12	48%	8	32%	1	4%
Provocar os outros	0	0%	5	20%	15	60%	3	12%
Insultar	0	0%	3	12%	17	68%	2	8%
Ameaçar	1	4%	9	36%	10	40%	2	8%
Forçar os alunos a fazerem alguma coisa que não queiram	1	4%	16	57%	3	11%	0	0%
Forçar os alunos a dar alguma coisa sua	1	4%	14	54%	4	15%	1	4%
Fazerem uso da agressão física (ex.: bater, ...)	0	0%	10	38%	11	42%	1	4%

Nesta tabela importa fazer a leitura destes parâmetros tendo em atenção o somatório das respostas “Algumas vezes” e “Sempre”. Assim, como comportamentos mais comuns associados à violência entre pares é de realçar “Agir com maldade” (64%), “Chamar nomes” (68%), “Dar empurrões” (80%), “Deitar os outros alunos ao chão” (64%), “Provocar os outros” (72%), e “Insultar” (76%).

Espaços

No sentido de sistematizar os espaços escolares onde é mais comum ocorrerem situações de violência entre pares, procedeu-se à análise das respostas dadas pelos diversos agentes educativos. Nas tabelas 9 e 10 são apresentadas as frequências e as percentagens para as respostas dadas pelos alunos e pelos encarregados de educação,

respectivamente e nas tabelas 11 e 12 são apresentadas as frequências referentes às respostas dadas pelos professores e pelos funcionários, respectivamente.

Na análise dos resultados apresentados na tabela 9 referentes às respostas dadas pelos alunos à questão “Em que locais existe mais indisciplina/violência?” verifica-se que entre os espaços indicados por mais de 50% dos inquiridos encontram-se “Na porta da escola” (74,8%), “Nos corredores” (58,3%), “Jardim” (55,3%).

Tabela 9
Frequências e percentagens das respostas dadas pelos alunos relativamente aos espaços onde ocorre violência entre pares

	Sim		Não	
	Frequência	%	Frequência	%
Escadas	122	23,3	401	76,7
Bar dos alunos	102	19,5	421	80,5
Cantina	102	19,5	421	80,5
Balneários	140	26,8	383	73,2
Na porta da escola	391	74,8	132	25,2
Corredores	305	58,3	218	41,7
À entrada para o autocarro	179	34,2	344	65,8
À saída do autocarro	77	14,7	446	85,3
No caminho casa/escola/casa (a pé)	153	29,3	370	70,7
Jardim	289	55,3	234	44,7
Campo de jogos	158	30,2	365	69,8

Relativamente aos dados apresentados na tabela 10 podemos verificar que entre os locais mais referenciados pelos encarregados de educação estão “Jardim” (11%), “Corredores” (15%), “Porta da Escola” (18%) e “À entrada do autocarro” (10%).

Tabela 10
Percentagem das respostas dos encarregados de educação à questão “Em que locais é que acha existir mais indisciplina/violência?”

	Percentagem
Jardim	11%
Campo Jogos	8%
Corredores	15%
Escadas	6%
Bar	6%
Cantina	6%
Balneários	6%
Porta Escola	18%
À entrada do Autocarro	10%
Durante a viagem de autocarro	6%
À saída do autocarro	3%
No caminho casa/escola/casa a pé	4%

Os locais indicados pelos professores e pelos funcionários também foram considerados na análise dos locais onde ocorre mais violência entre pares, sendo a recolha desta informação feita através de uma questão aberta, aos professores e aos funcionários, em que se solicitava a indicação dos três locais onde consideravam ser mais comum ocorrerem os comportamentos de violência.

Tabela 11

Frequências dos locais onde ocorre mais violência entre pares, assinalados pelos professores

Locais	Frequências
Corredores	55
Sala de aula	49
Espaços exteriores (recreio, pátio, jardim, espaços comuns e desportivos)	40
Entrada/Saída/Porta da Escola	7
Arredores da Escola	5
Cantina	4
Bar dos alunos	3
Biblioteca	3

Tabela 12

Frequências dos locais onde ocorre mais violência entre pares, assinalados pelos funcionários

Locais	Frequências
Corredores	15
Sala de aula	8
Espaços exteriores (recreio, pátio, jardim, espaços comuns e desportivos)	18
Entrada/Saída/Porta da Escola	5
Bar	7
Cantina	6

Pela análise dos dados apresentados nas tabelas 11 e 12 podemos constatar que as opiniões dos professores e dos funcionários em relação aos locais onde ocorrem situações de violência são consonantes, na medida em que ambos indicaram os corredores, a sala de aula e os espaços exteriores (recreio, pátio, jardim, espaços comuns e desportivos) como os três espaços onde ocorre com mais frequência violência entre pares.

Tendo em linha de conta todos os resultados apresentados nas tabelas 9, 10, 11 e 12, podemos constatar que existe consenso entre os diferentes agentes educativos no que concerne aos locais onde ocorre com mais frequência violência, sendo de destacar os corredores, a sala de aula e os espaços exteriores como sendo os locais mais comuns.

Intervenientes

No sentido de caracterizar os intervenientes do *bullying*, foram considerados resultados quer para as vítimas como para os agressores.

Vítimas.

Para a caracterização das vítimas recorreu-se à estatística diferencial entre grupos em função do género, da idade e do ciclo de ensino.

Assim, no sentido de aferir as diferenças existentes entre grupos para os itens indicativos de situações de *bullying* (4, 8, 10, 24, 35, 37, 38 e 39) recorreu-se à estatística paramétrica e não paramétrica tendo em linha de conta as condições de normalidade e homogeneidade da amostra para cada uma das variáveis em estudo. Não se colocando a questão da normalidade, visto a amostra ser grande, testou-se essencialmente a homogeneidade da amostra com recurso ao teste de Levene, utilizando-se estatística paramétrica para os casos em que existia homogeneidade e estatística não paramétrica para os casos em que não existia homogeneidade.

Na tabela 13 são apresentadas as médias, os desvios-padrão e o teste Mann-Whitney para todos os itens considerados indicativos de *bullying* em função do género dos participantes.

Tabela 13

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para os itens do questionário que avaliam comportamentos associados ao Bullying em função do gênero

Itens do questionário	Gênero							Sentido das diferenças
	Feminino		Masculino		Mann-Whitney			
	M	DP	M	DP	Z	gl	p	
4 - Tivesse tentado pontapear-me	1,49	,752	1,51	,747	-,565	1	,572	-
8 - Ameaçasse bater-me	1,42	,733	1,50	,751	-1,397	1	,162	-
10- Tentasse obrigar-me a dar dinheiro	1,07	,312	1,11	,366	-1,972	1	,049	M>F
24 - Tentasse maltratar-me	1,27	,622	1,30	,612	-,820	1	,412	-
35 – Me gozasse	1,73	,843	1,63	,796	-1,252	1	,211	-
37 - Tentasse destruir as minhas coisas	1,30	,645	1,24	,541	-,595	1	,552	-
38- Inventasse algo sobre mim	1,90	,813	1,68	,813	-3,204	1	,001	F>M
39 - Me tentasse bater	1,36	,687	1,43	,701	-1,439	1	,150	-

Como pode ser observado através da análise dos resultados apresentados na tabela 13 não existem diferenças estatisticamente significativas em função do gênero para grande parte dos itens em análise, nomeadamente: item 4 “Tivesse tentado pontapear-me” ($Z=-0,565$; $p=0,572$), item 8 “Ameaçasse bater-me” ($Z=-1,397$; $p=0,162$), item 24 “Tentasse maltratar-me” ($Z=-0,820$; $p=0,412$), item 35 “Me gozasse” ($Z=-1,252$; $p=0,211$), item 37 “Tentasse destruir as minhas coisas” ($Z=-0,595$; $p=0,552$), e item 39 “Me tentasse bater” ($Z=-1,439$; $p=0,150$).

Contudo, existem diferenças estatisticamente significativas para os itens 10 “Tentasse obrigar-me a dar dinheiro” ($Z=-1,972$; $p=0,049$) e 38 “Inventasse algo sobre mim” ($Z=-3,204$; $p=0,001$). Assim, pode afirmar-se que os resultados médios para estes dois itens diferem em função do gênero dos participantes, sendo que no item 10 os rapazes apresentam valores superiores aos das raparigas e no item 38 as raparigas apresentam valores superiores aos dos rapazes.

Os resultados demonstram, portanto, que tanto os rapazes como raparigas são vítimas de *bullying*, diferindo apenas o tipo de violência sobre eles aplicado. No caso dos rapazes o mais comum é serem obrigados a dar o dinheiro, e no caso das raparigas o mais comum é inventarem algo sobre elas.

Nas tabelas 14 e 15 são apresentadas as estatísticas diferenciais paramétricas e não paramétricas para os itens do questionário que avaliam comportamentos associados ao *bullying* em função da idade dos participantes.

Tabela 14

Médias, desvios-padrão e ANOVA para os itens 4, 8, 10, 24, 37 e 39 em função da idade

Itens do questionário	Idade						ANOVA			Post-hoc
	10 aos 12 anos		13 aos 15 anos		16 aos 18 anos		F	gl	p	
	M	DP	M	DP	M	DP				Bonferroni
4 - Tivesse tentado pontapear-me	1,76	,821	1,41	,695	1,21	,541	18,939	2	,000	10-12>13-15 10-12>16-18
8 - Ameaçasse bater-me	1,63	,804	1,42	,720	1,23	,576	8,104	2	,000	10-12>13-15 10-12>16-18
10- Tentasse obrigá-me a dar dinheiro	1,12	,390	1,08	,334	1,06	,240	,960	2	,384	-
24 - Tentasse maltratar-me	1,39	,675	1,25	,583	1,18	,556	3,845	2	,022	10-12>13-15 10-12>16-18
37 - Tentasse destruir as minhas coisas	1,42	,705	1,19	,483	1,20	,588	8,805	2	,000	10-12>13-15 10-12>16-18
39 - Me tentasse bater	1,59	,774	1,33	,651	1,20	,533	11,512	2	,000	10-12>13-15 10-12>16-18

Tabela 15

Médias, desvios-padrão e Teste Kruskal-Wallis para os itens 35 e 38 em função da idade

Itens do questionário	Idade						Kruskal-Wallis			Sentido das diferenças
	10 aos 12 anos		13 aos 15 anos		16 aos 18 anos		X ²	gl	p	
	M	DP	M	DP	M	DP				
35 – Me gozasse	1,86	,853	1,61	,792	1,47	,749	14,859	2	,001	10-12>13-15>16-18
38- Inventasse algo sobre mim	1,94	,832	1,69	,795	1,68	,826	11,083	2	,004	10-12>13-15>16-18

Os resultados apresentados nas tabelas 14 e 15 permitem constatar que existem diferenças estatisticamente significativas em função da idade para todos os itens: 4 “Tivesse tentado pontapear-me” (F=18,939; p=0,000), 8 “Ameaçasse bater-me” (F=8,104; p=0,000), 24 “Tentasse maltratar-me” (F=3,845; p=0,022), 37 “Tentasse destruir as minhas coisas” (F=8,805; p=0,000), 39 “Me tentasse bater” (F=11,512;

p=0,000), 35 “Me gozasse” ($X^2=14,859$; p=0,001) e 38 “Inventasse algo sobre mim” ($X^2=11,083$; p=0,004). É feita exceção ao item 10 “Tentasse obrigar-me a dar dinheiro” ($F=0,960$; p=0,384) onde não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas associadas à idade.

Uma análise posterior de comparação entre pares de médias com recurso ao teste posthoc Bonferroni revelou que os alunos com idade compreendidas entre os 10 e os 12 anos apresentam, para todos os itens onde estão patentes diferenças estatisticamente significativas, valores significativamente superiores quer quando comparados com os alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, quer quando comparados com os alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Fica assim patente que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos são, mais vezes, vítimas de comportamentos violentos por parte dos colegas do que os alunos com idades superiores.

Tabela 16

Médias, desvios-padrão e teste t para os itens 4, 8, 10, 24, 37 e 39 em função do ciclo de ensino

Itens do questionário	Ciclo de ensino								Sentido das diferenças
	2ºciclo		3ºciclo		Teste t				
	M	DP	M	DP	T	gl	p		
4 - Tivesse tentado pontapear-me	1,75	,815	1,40	,693	4,932	1	,000	2ºciclo>3ºciclo	
8 - Ameaçasse bater-me	1,64	,809	1,40	,706	3,351	1	,001	2ºciclo>3ºciclo	
10- Tentasse obrigar-me a dar dinheiro	1,13	,410	1,08	,315	1,529	1	,127	-	
24 - Tentasse maltratar-me	1,37	,654	1,25	,592	2,152	1	,032	2ºciclo>3ºciclo	
37 - Tentasse destruir as minhas coisas	1,46	,715	1,19	,504	4,079	1	,000	2ºciclo>3ºciclo	
39 - Me tentasse bater	1,51	,715	1,35	,679	2,354	1	,019	2ºciclo>3ºciclo	

Tabela 17

Médias, desvios-padrão e teste Mann-Whitney para os itens 35 e 38 em função do ciclo de ensino

Itens do questionário	Ciclo de ensino							Sentido das diferenças
	2ºciclo		3ºciclo		Mann-Whitney			
	M	DP	M	DP	Z	gl	p	
35 – Me gozasse	1,93	,854	1,57	,779	-4,554	1	,000	2ºciclo>3ºciclo
38- Inventasse algo sobre mim	1,88	,824	1,73	,814	-2,015	1	,044	2ºciclo>3ºciclo

Nas tabelas 16 e 17 são apresentados os resultados relativos às estatísticas diferenciais paramétricas e não-paramétricas para os itens do questionário associados aos comportamentos de *Bullying* em função do ciclo de ensino.

Os resultados apresentados nas tabelas 16 e 17 evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas associadas ao ciclo de ensino para os itens 4 “Tivesse tentado pontapear-me” (T=4,932; p=0,000), 8 “Ameaçasse bater-me” (T=3,351; p=0,001), 24 “Tentasse maltratar-me” (T=2,152; p=0,032), 37 “Tentasse destruir as minhas coisas” (T=4,079; p=0,000), 39 “Me tentasse bater” (T=2,354; p=0,019), 35 “Me gozasse” (Z=-4,554; p=0,000), 38 “Inventasse algo sobre mim” (Z=-2,015; p=0,044). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas associadas ao ciclo de ensino apenas para o item 10 “Tentasse obrigar-me a dar dinheiro” (T=1,529; p=0,127).

A análise final acerca do sentido das diferenças permite concluir que, para todos os itens onde existem diferenças estatisticamente significativas entre grupos, os alunos do 2º ciclo apresentam valores médios superiores aos alunos do 3º ciclo indicando que os primeiros são mais frequentemente vitimizados do que os alunos de 3º ciclo.

Agressores.

A tentativa de caracterização dos agressores teve em linha de conta as percepções dos alunos e dos encarregados de educação. Os resultados das respostas são apresentados nas tabelas 18 e 19 respectivamente.

Tabela 18

Frequências e percentagens das respostas dos alunos à questão: “Se já foste alguma vez vítima de um acto de violência, que tipo de colegas praticou?”

	Frequências		Percentagem	
	Sim	Não	Sim	Não
Colegas de turma	95	427	18,2%	81,6%
Colegas de outras turmas	108	415	20,7%	79,3%
Colegas mais novos	25	498	4,8%	95,2%
Colegas mais velhos	112	411	21,4%	78,6%
Colegas do género feminino	49	474	9,4%	90,6%
Colegas do género masculino	119	404	22,8%	77,2%

Os resultados apresentados na tabela 18 demonstram que, entre os colegas que assumem papel de agressor se destacam seguintes grupos: os colegas de turma (18,2%), os colegas de outras turmas (20,7%), os colegas mais velhos (21,4%), e ainda os colegas do género masculino (22,8%).

Tabela 19

*Percentagem das respostas dos encarregados de educação à questão
“Assinale os autores desses actos de violência.”*

	Percentagem
Colegas de turma	17%
Colegas de outras turmas	15%
Colegas mais novos	4%
Colegas mais velhos	24%
Colegas do sexo feminino	9%
Colegas do sexo masculino	26%

A percepção dos encarregados de educação acerca dos alunos agressores evidencia que, à semelhança das respostas dadas pelos alunos, os agressores são normalmente colegas de turma (17%), colegas de outras turmas (15%), colegas mais velhos (24%), e colegas do sexo masculino (26%).

Da análise conjunta das respostas dadas pelos alunos e pelos encarregados de educação podemos concluir que os agressores podem ser colegas da mesma turma ou de outras turmas, normalmente colegas mais velhos e do género masculino.

Discussão

Neste capítulo serão resumidos e discutidos os principais resultados obtidos no presente trabalho de investigação, à luz das hipóteses formuladas. Tentaremos, de forma complementar, fazer a triangulação dos dados dos alunos com os dos restantes agentes educativos para todas as hipóteses onde tal triangulação de dados é possível.

No que toca à primeira hipótese que assumia que os professores, o pessoal não docente e os encarregados de educação sentem que existe indisciplina na escola, a mesma pode ser confirmada. Verificou-se pela análise dos resultados obtidos que tanto os encarregados de educação, como os professores e os funcionários foram unânimes em considerar que existia indisciplina na escola em questão.

Relativamente à segunda hipótese que pressuponha que os encarregados de educação não tinham conhecimento de que os seus educandos tinham sido vítimas de violência, a mesma também se confirma. Assim, verificou-se, através das respostas dadas pelos pais, que na sua maioria estes consideram que os filhos nunca foram vítimas de violência na escola, havendo só uma pequena percentagem de encarregados de educação que admite ter conhecimento de que os seus educandos foram, pelo menos uma vez, ou mais do que uma vez, vítimas de violência na escola. Estes resultados podem estar influenciados pelo facto da amostra de encarregados de educação ser constituída só por 42 pais. No entanto, os resultados vão ao encontro da investigação que evidencia que 50% das agressões sofridas em ambiente escolar não são comunicadas nem aos pais nem aos professores (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994). De facto, estes estudos mostram que as vítimas têm dificuldade em admitir que foram alvo de agressões, muitas vezes, não assumindo nem comunicando essas situações aos encarregados de educação com medo de que estes minimizem a situação ou com medo de que estes tomem medidas que impliquem que eles sofram represálias por parte dos agressores.

Já no que se refere à terceira hipótese, que previa que o índice de agressão na escola era baixo, a mesma também pode ser confirmada. Os resultados evidenciam que o índice de agressão assume o valor percentual de 11,74%, sendo que este valor pode ser considerado percentualmente um valor não muito elevado. Contudo, se olharmos para este índice de agressão, na perspectiva do número de alunos que já foram vítimas

de violência, uma ou mais do que uma vez, obtemos um número relativamente mais preocupante, visto que a percentagem de 11,74% corresponde a 61 alunos. Serve esta perspectiva, acerca dos valores, para reforçar a ideia de que nas situações de violência entre pares, a percentagem deve ser, sempre, traduzida para um dado quantitativo - o número de alunos que realmente é vítima de violência – porque, se só dermos atenção às percentagens, incorremos no erro de desvalorizar a situação. Todavia, quando se olha para o número de alunos, apercebemo-nos da importância da necessidade de intervir nesta área.

Quanto à quarta hipótese que pressuponha que o índice de bullying na escola variava entre 10% e 27%, a mesma pode, também, ser confirmada. O resultado percentual obtido para o índice situa-se ao nível dos 10,08%, um valor percentual que se pode considerar baixo se tivermos em linha de conta os resultados de investigações internacionais que evidenciam entre 10% a 27% de crianças que referem sofrer de *bullying* com regularidade (Olweus, 1993; Sharp & Smith, 1994), e os resultados de investigações realizadas em Portugal que evidenciam 22% (Carvalhosa et al. 2009). Tal como acontece com o índice de agressão, também no caso do índice de *bullying*, a análise deve contemplar o real número de alunos vitimizados. Assim, à percentagem de 10,08% correspondem cerca de 52 alunos da amostra, que admitem já ter sido vitimizados pelo menos mais do que uma vez. Do ponto de vista da prevalência, quando comparados estes resultados com os internacionais e com os nacionais, verifica-se que o número de vítimas é inferior para a amostra em questão, visto que 1 em cada 10 alunos já foi vítima de bullying, enquanto na Noruega 1 em cada 7 alunos são vítimas de bullying (Olweus & Limber, 2010) e, em Portugal, os resultados evidenciaram que 1 em cada 5 alunos nas escolas portuguesas estava envolvido em situações de bullying (Carvalhosa et al, 2009). No entanto, importa aqui ressaltar que o questionário aplicado não avalia os agressores, mas sim as vítimas e que as condições de aplicação do instrumento podem estar a influenciar os resultados obtidos, visto que foram aplicados pelos professores e não pela investigadora.

Relativamente à quinta hipótese que considerava que, na percepção dos diferentes agentes educativos, o bullying expressa-se essencialmente através da violência directa, a mesma pode ser confirmada. Os resultados obtidos através das respostas dos alunos demonstram que entre as formas de violência mais comuns

encontram-se o pontapear, o bater, o gozar e o inventar algo. Já na percepção do pessoal não docente, os resultados obtidos evidenciam que chamar nomes, empurrar, insultar e provocar são os tipos de agressão mais comum. Tanto os dados obtidos junto dos alunos como dos funcionários mostram que o tipo de violência mais comum, ou mais especificamente, a forma de bullying mais comum é a directa, quer verbal quer física. Estes resultados vão no mesmo sentido dos encontrados por Espinheira e Jóluskin (2009), Moura et al. (2011) e, ainda, Ortega e Monks (2005).

No que diz respeito à sexta hipótese que considerava que os rapazes eram mais vitimizados do que as raparigas, a mesma foi refutada. Os resultados obtidos evidenciaram que tanto os rapazes como raparigas são vítimas de *bullying*, sendo que a diferença entre ambos consiste, essencialmente, no tipo de violência de que são alvo. Os resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por Espinheira e Jóluskin (2009) que concluíram que não se pode afirmar que o género masculino seja mais vitimizado do que o feminino; também Due et al. (2005) constataram que, no que toca à prevalência do *bullying* em função do género, as diferenças entre rapazes e raparigas era baixa. Contudo, os resultados encontrados neste estudo revelam que, tanto os alunos do género masculino como os do feminino são vitimizados, sendo estes resultados opostos aos encontrados na maior parte das investigações (Camodeca, Goosens, Terwogt & Schuengel, 2002; Moulton, 2010; Moura, Cruz & Quevedo, 2011; Veenstra et al. 2005) que revelam existirem diferenças associadas ao género no que toca à prevalência do *bullying*, sendo maior no género masculino de que no género feminino.

Quanto à sétima hipótese que assumia que os alunos mais novos eram frequentemente mais vitimizados do que os mais velhos, os resultados obtidos permitem a confirmação da mesma. Significa que os alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, são mais frequentemente vitimizados do que os alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos e ainda do que os alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Estes resultados confirmam os valores encontrados pelos seguintes autores: Carvalhosa et al. (2001) que concluíram que os alunos mais novos são frequentemente mais vitimizados; Due et al. (2005) que constataram que a prevalência do bullying diminui com o aumento da idade; e Neto (2005) que indica que a maior incidência predomina entre os 11 e os 13 anos.

No que diz respeito à oitava hipótese colocada em que os alunos de 2º ciclo são frequentemente mais vitimizados do que os alunos de 3º ciclo, a mesma foi confirmada. Os resultados obtidos evidenciaram que os alunos de 2º ciclo são mais frequentemente vítimas de situações de violência, por parte dos pares, do que os alunos de 3º ciclo. Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos por Carvalhosa et al. (2001) que referem que os alunos de níveis mais baixos de escolaridade são alvo de bullying, assim como os resultados obtidos por Francisco e Libório (2009) que, também, constataram uma diminuição do número de alunos que admitiram ter sofrido ameaças em função do aumento do ano de escolaridade.

Relativamente à nona hipótese que identificava os corredores como o local mais propício às situações de bullying, a mesma hipótese foi refutada. Os resultados obtidos através da consideração das respostas dadas por alunos, professores e funcionários evidenciaram que o local mais propício à ocorrência de situações de bullying é à porta da escola, sendo o mesmo assinalado por alunos e funcionários. Os corredores aparecem igualmente como um espaço onde é comum as situações de violência, não sendo, no entanto, o mais comum. Estes resultados são opostos aos obtidos por Pereira et al. (2009) em que os alunos referiram, como locais onde ocorre o bullying com maior frequência, os recreios, seguindo-se os corredores, escadas e salas de aula, e aos obtidos por Francisco e Libório (2009) e ainda Raimundo e Seixas (2009) que concluíram que os locais mais propícios às situações de bullying eram os recreios e a sala de aula. No entanto, confirmam os obtidos por Blahutková e Charvát (2008) que concluíram que os espaços exteriores à escola são, com mais frequência, indicados como aqueles onde, habitualmente, ocorrem mais situações de bullying.

Já no que se refere à décima hipótese - os agressores são predominantemente do género masculino - procedeu-se à confirmação da mesma. Os resultados obtidos, através da informação recolhida junto dos alunos e dos encarregados de educação, evidenciaram que os agressores são, maioritariamente, identificados como alunos do género masculino, mais velhos e da mesma ou de outras turmas. Estes resultados vão ao encontro dos encontrados na maior parte das investigações visto que Comodeca et al., (2002), Espinheira e Jólluskin (2009), Martins (2007), Ortega e Monks (2005) e Veenstra et al. (2005) identificam os agressores como sendo do género masculino e

Martins (2007), Pereira et al. (2009) e Raimundo e Seixas (2009) identificam os alunos mais velhos como tendenciais agressores.

De um modo geral, as hipóteses foram comprovadas, com excepção de duas, o que demonstra que os resultados obtidos neste estudo são semelhantes aos resultados obtidos nas investigações apresentadas na literatura consultada para este efeito.

Como principais conclusões deste estudo pode afirmar-se: (1) que a percepção dos diferentes agentes educativos acerca da indisciplina revela um clima escolar não muito favorável, neste estabelecimento de ensino; (2) que os educandos que são ou já foram vítimas de violência por parte dos colegas têm dificuldade em comunicar essas situações aos encarregados de educação; (3) que o índice de agressão e o índice de bullying na escola é baixo quando encarado sob a perspectiva percentual, mas que merece atenção quando traduzido para o número de alunos vítimas de agressão uma ou mais vezes; (4) que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos e os alunos do 2º ciclo são frequentemente vítimas de violência por parte dos colegas; (5) que o local mais propício à ocorrência de violência entre pares é a porta da escola, seguindo-se os corredores e o jardim; (6) que a forma de violência mais comum é a directa, através da agressão física e da agressão verbal; (7) que os agressores são normalmente alunos mais velhos, do género masculino e da mesma ou de outras turmas.

Tendo em conta estas conclusões fica patente a necessidade de intervenção ao nível da violência e do *bullying* neste estabelecimento de ensino, quer numa lógica preventiva como interventiva. Concretamente, este estudo veio justificar a relevância de uma intervenção em contexto escolar dirigida às situações de violência entre pares que envolva todos os agentes educativos numa perspectiva de intervenção sistémica.

Como principal limitação do estudo, destaca-se o instrumento utilizado na recolha de dados, visto que o mesmo não é muito utilizado, existindo poucos dados comparativos. Ainda ao nível das limitações do instrumento, evidencia-se o facto do mesmo não permitir recolher informação relativa aos agressores e aos restantes intervenientes. Outra limitação prende-se com o modo como foi realizada a aplicação dos instrumentos de recolha de informação, nomeadamente na aplicação do questionário “A minha vida na escola”, visto que, apesar de terem sido dadas indicações precisas aos professores que estiveram a monitorizar a aplicação, seria sempre preferível ter sido a investigadora a estar presente no sentido de controlar as condições de aplicação.

Por fim, mas não menos importante, outra limitação do estudo prende-se com o facto do interesse pela mesma ter partido inicialmente da vontade de conhecer a realidade da escola, numa perspectiva de necessidades de intervenção e não rigorosamente de investigação, o que pode ter condicionado todas as opções metodológicas da mesma.

No entanto, apesar das limitações indicadas, esta investigação cumpriu o seu propósito, na medida em que se consegue fazer um retrato abrangente da realidade desta escola em relação à violência entre pares, apresentando assim como um bom ponto de partida para a fase de intervenção.

Referências Bibliográficas

- Arora, T., Sharp, S., Smith, P. & Whitney, I. (1994). How to measure *bullying* in your school. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: Insights and Perspectives*. New York: Routledge.
- Barros, P., Carvalho, J. & Pereira, M. (2009). Um estudo sobre o *Bullying* em contexto escolar. *IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10169/1/Um%20estudo%20sobre%20o%20bullyingEDUCERE2009.pdf>
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem Bullying. Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Coleção Estratégias Educativas: Porto Editora.
- Blahutková, M. & Charvát, M. (2008). *Bullying in Schools*. *Schools and Health*, 21 (3), 141 – 147. Retirado de: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/22/22/texty/eng/blahutkova_charvat_eng.pdf
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001). *Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 4 (19), 523-537. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales C. (2009). Violence in Portuguese Schools, National Report. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-76. Retirado de: <http://www.ijvs.org/files/Revue-09/04.-Fonseca-Ijvs-9-en.pdf>
- Coelho, C. & Machado, C. (2010). Violência Entre Jovens: Prevenção Através da Educação por Pares. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiForense_18.pdf
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge, *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Comodeca, M., Goosens, F. A., Terwogt, M. M. & Schuengel, C. (2002). *Bullying and Victimization Among School-age Children: Stability and Links to Proactive and*

- Reactive Agression. *Social Development*, 11 (3), 332-345. Retirado de: http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/18550/2/Camodeca_Social%20Development_11%283%29_2002_u.pdf
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of *Bullying* and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25 (2), 65–83. doi: 10.1037/a0020149
- Crick, N. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- Cunha, A.M. (2005). *Bullying- Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: http://sigarra.up.pt/fadeup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=4841
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F. Gabhain, S. N., Scheidt, P. & Curries, C. (2005). *Bullying* and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15 (2), 128–132. doi:10.1093/eurpub/cki105
- Espelage, D., Hymel, S., Swearer, S. & Vaillancourt, T. (2010). What can be done about school *bullying*? Linking Research to Educational Practice. *Educational Research*, 39, 1, 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Espinheira, F. & Jóluskin, G. (2009). Violência e *bullying* na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 106-115. Retirado de: https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1319/1/106-115_%20FCHS06-14.pdf
- Farrington, D. & Ttofi, M. (2009). How to Reduce School *Bullying*. *Victims and Offenders*, 4, 321-326. doi: 10.1080/15564880903227255
- Ferguson, C., San Miguel, C., Kilburn J. & Sanchez P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-*Bullying* Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. Retirado de: <http://www.tamtu.edu/~cferguson/bully.pdf>

- Fonseca, I. & Veiga, F. (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus. In M. Barca, A. Peralbo, B. Porto, D. Silva & L. Almeida (Eds.), *Livro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruna: Universidade da Coruna. Retirado de: http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/Textos%202/Texto%207.pdf
- Francisco, M. & Libório, R. (2009). Um Estudo sobre *Bullying* entre Escolares do Ensino Fundamental. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 22 (2), 200-207. doi: 10.1590/S0102-79722009000200005.
- Furlong, M., Sharkey, J., Felix, E., Tanigawa, D. & Green, J. (2010). *Bullying* Assesment. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Ed.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110. doi: 10.1007/BF03172938
- Gómez, A., Gala, F., Lupiani, M., Bernalte, A., Miret, M., Lupiani, S. & Barreto, M. (2007). El “*Bullying*” y otras formas de violencia adolescente. *Cuad Med Forense*, 13(48-49), 165-177. Retirado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn48-49/art05.pdf>
- Houbre, B., Hergott, E., Tarquinio, C. & Thuillier, I. (2006). *Bullying* among students and its consequences on Health. *European Journal of Psychology of Education*, 2 (21), 183-208. doi: 10.1007/BF03173576
- Hunter, S., Merchan, J. & Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of *Bullying*. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 3-12. Retirado de: http://www.ucm.es/info/Psi/docs/journal/v7_n1_2004/art3.pdf
- Kim, S. (2006). *Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying*. (Tese de Doutoramento). Retirado de: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/5798/1/Kim_Su-Jeong.pdf
- Linares, J.J., Acién, F.L., Díaz, A.J. & Fuentes, M.P. (2009). Teacher’s perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 1(24), 49-59. doi: 10.1007/BF03173474

- Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2 (1), 59 – 71. doi: 10.4013/ctc.2009.21.07
- Machado, C. & Gonçalves, R. (2003). *Violência e Vítimas de Crimes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Martins, M. (2005). Agressão e Vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (23), 401-425. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a05.pdf>
- Martins, M.J. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares em contexto escolar. *Revista da Educação*, 15 (2), 51-78.
- Matos, M. & Gonçalves S. (2009). *Bullying* nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doença*, 10 (1), 3-15. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v10n1/v10n1a01.pdf>
- Minton, S. & O'Moore, A. (2008). The Effectiveness of a Nationwide Intervention Programme to Prevent and Counter School *Bullying* in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 1-12. Retirado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/179/the-effectiveness-of-a-nationwide-intervention-EN.pdf>
- Moulton, E. (2010). *Confronting Bullying: Searching for Strategies in Children's Literature* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://contentdm.lib.byu.edu/ETD/image/etd2991.pdf>
- Moura, D. R., Cruz, A. C. & Quevedo, L. A. (2011). Prevalence and characteristics of school age *bullying* victims. *Jornal de Pediatria*, 87 (1), 19- 23. doi:10.2223/JPED.2042
- Moura, D. R., Cruz, A. C. & Quevedo, L. A. (2011). Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. *Jornal de Pediatria*, 87 (1), 19-23. doi: 10.1590/S0021-75572011000100004
- Neto, A. (2005). *Bullying* – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>

- Olweus, D. & Limber, S.P. (2010). *Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter *bullying* and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<99::AID-AB8>3.0.CO;2-W
- Ortega, R. & Monks, C. (2005). Agresividade injustificada entre pré-escolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458. Retirado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3128>
- Ortega, R. & Mora-Merchan J. (1999). Europe - The Latin countries - Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying - A cross-national perspective*. London and New York: Routledge.
- Ortega, R. & Rey, R. (2002). *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*. Brasil: Edições Unesco.
- Ortega, R. (1994). Las Malas Relaciones Interpersonales en la Escuela: Estudio sobre la Violencia y Maltrato entre Compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Merchan, J. M. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183 – 192. Retirado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56080204.pdf>
- Pereira, B. O. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Lisboa:Edições Asa.
- Pereira, B. Silva, M. & Nunes, B. (2009). Descrever o *Bullying* na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 455-466. Retirado de: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10118/1/BullyingDIALOGO-0004-00002826-artigo_03.pdf

- Raimundo, R. & Seixas, S. (2009). Comportamentos de *Bullying* no 1º Ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186. Retirado de: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/M9%20-%20Raimundo%20&%20Seixas.pdf>
- Raimundo, R. & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de *Bullying* no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186. Retirado de: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/M9%20-%20Raimundo%20&%20Seixas.pdf>
- Rey, R. & Ortega, R. (2008). *Bullying* en los países pobres: prevalência y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50. Retirado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56080104.pdf>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Retirado de: (livro electronic)
- Ross, S. & Horner, R. (2009). Bully Prevention in Positive Behavior Support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42 (4), 747-759. Retirado de: <http://seab.envmed.rochester.edu/jaba/articles/2009/jaba-42-04-0747.pdf>
- Ruíz, R. O., Félix, E. & Alamillo, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95, 4-14. Retirado de: www.cop-cv.org/descargar_pub.php?archivo=infopsi&id=95
- Sá, J. (2007). *Manifestações de Bullying no 3º Ciclo do Ensino Básico - Um estudo de caso* (Tese de Mestrado). Retirado de: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/DisQSws/get.aspx?filename=2007001020...>
- Salmivalli, C. (2010). *Bullying and the peer group: A review*. *Aggression and violent behavior*, 15, 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Santos, F. & Veiga, F. (2007). A gravidade da violencia e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação. In A. Barca, M. Peralvo, A. Porto, B. D. Silva & L. Almeida (Eds.), *Livro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Universidad da Coruña. Retirado de: http://cie.fc.ul.pt/membrosCIE/feliciano_veiga/Textos%202/Texto%20111.pdf

- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (23), 97-110. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. Routledge. London.
- Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T. & Hymel S. (2010). What can be done about school *bullying*? Linking Research to educational practice. *Educational Researcher*, 39 (1), 38–47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Winter, A. F., Oldehinkel, A. J., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). *Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents*. *Developmental Psychology*, 41 (4), 672–682. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial*. Lisboa: Fim de Século Edições
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of *bullying* in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25. doi: 10.1080/0013188930350101
- Wong, J. (2009). *No Bullies Allowed. Understanding Poorer Victimization, the Impacts on Delinquency, and the Effectiveness of Prevention Programs* (Tese de Doutoramento). Retirado de: http://www.rand.org/pubs/rgs_dissertations/2009/RAND_RGSD240.pdf

Anexo 1

Questionário “A minha vida na escola” (Arora T. & Thompson D., 1987)

1. Responde, assinalando com um x nas colunas da direita.

Desde o início do ano lectivo, na escola, houve quem:	Nunca	Uma vez	Mais que uma vez
1.Me chamasse nomes feios			
2.Me dissesse palavras agradáveis			
3.Fizesse comentários desagradáveis sobre a minha família			
4.Tivesse tentado pontapear-me			
5.Procurasse ser simpático comigo			
6.Tenha sido desagradável comigo só porque sou diferente			
7.Me oferecesse algo			
8.Ameaçasse bater-me			
9.Me emprestasse dinheiro			
10.Tentasse obrigar-me a dar dinheiro			
11.Procurasse amedrontar-me			
12.Me fizesse perguntas estúpidas			
13.Me emprestasse algo			
14.Me impedisse de praticar um jogo			
15.Reagisse bruscamente a um comportamento meu			
16.Conversasse comigo sobre vestuário e moda			
17.Me contasse uma anedota			
18.Me tivesse contado uma mentira acerca de alguém			
19.Tivesse arranjado um grupo para me fazer uma espera			
20.Me tivesse obrigado a maltratar outras pessoas			
21.Sorrisse para mim			
22.Tentasse meter-me em confusões			
23. Me tivesse ajudado a transportar algo			
24. Tentasse maltratar-me			
25. Me ajudasse a fazer os trabalhos escolares			
26. Me obrigasse a fazer algo que eu não queria			
27. Conversasse comigo sobre programas televisivos			
28. Me roubasse algo			
29. Partilhasse algo comigo			
30. Fizesse comentários desagradáveis acerca da minha cor da pele			
31. Gritasse comigo			
32. Partilhasse um jogo comigo			
33. Me tentasse enganar			
34. Conversasse comigo acerca de coisas de que eu gosto			
35. Me gozasse			
36. Dissesse que me ia denunciar			
37. Tentasse destruir as minhas coisas			
38. Inventasse algo sobre mim			
39. Me tentasse bater			

Anexo 2

Questionário Complementar para alunos

1. Ano de escolaridade _____

2. Idade _____

3. Género

Masculino

Feminino

4. Se já foste alguma vez vítima de um acto de violência, que tipo de colegas o praticou?

(assinala com X)

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Colegas de turma | <input type="checkbox"/> |
| Colegas de outras turmas | <input type="checkbox"/> |
| Colegas mais novos | <input type="checkbox"/> |
| Colegas mais velhos | <input type="checkbox"/> |
| Colegas do sexo feminino | <input type="checkbox"/> |
| Colegas do sexo masculino | <input type="checkbox"/> |

5. Alguma vez agrediste elementos desta escola? Sim Não

5.1. No caso de teres respondido sim, assinala com um X a vítima ou vítimas da tua acção:

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Colegas de turma | <input type="checkbox"/> |
| Colegas de outras turmas | <input type="checkbox"/> |
| Colegas mais novos | <input type="checkbox"/> |
| Colegas mais velhos | <input type="checkbox"/> |
| Colegas do sexo feminino | <input type="checkbox"/> |
| Colegas do sexo masculino | <input type="checkbox"/> |

6. Em que locais existe mais indisciplina/violência? (assinala com X)

Na escola:

- | | |
|----------------|--------------------------|
| Jardim | <input type="checkbox"/> |
| Campo de jogos | <input type="checkbox"/> |
| Corredores | <input type="checkbox"/> |
| Escadas | <input type="checkbox"/> |
| Bar dos Alunos | <input type="checkbox"/> |
| Cantina | <input type="checkbox"/> |
| Balneários | <input type="checkbox"/> |

Fora da Escola:

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| Na porta da escola | <input type="checkbox"/> |
| À entrada para o autocarro | <input type="checkbox"/> |
| Durante a viagem de autocarro | <input type="checkbox"/> |
| À saída do autocarro | <input type="checkbox"/> |
| No caminho casa/escola/casa (a pé) | <input type="checkbox"/> |

7. O que achas que se deve fazer para diminuir a indisciplina e violência, e tornar a nossa escola mais agradável?

- _____
- _____
- _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Anexo 3

INQUÉRITO SOBRE O CLIMA RELACIONAL Professores/as

Este inquérito tem como objectivo analisar o clima relacional vivido na nossa Escola.

Tendo em conta que a indisciplina / violência entre pares define-se como um comportamento inapropriado em qualquer actividade que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida para o bom funcionamento da instituição escolar, pedimos a sua colaboração no preenchimento deste inquérito anónimo.

Feminino Tempo de serviço na Carreira ____ Idade _____

Masculino Tempo de serviço na Escola _____

1. Acha que existe indisciplina na nossa Escola? Sim Não

2. Em que locais da escola os actos de indisciplina se verificam com mais frequência:

- _____
- _____
- _____

3. Disciplina dentro de sala de aula:

3.1. Com que frequência estes comportamentos acontecem dentro da sua sala de aula? (assinale com um X)

Subcategorias de desvios às regras	Comportamentos do aluno	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Regras de Comunicação Verbal	Conversas, comentários fora da tarefa				
	Resposta desadequada ao professor				
	Gritos, barulhos, confusão				
	Outro:				
Regras de Comunicação Não-verbal	Entrada desordeira na sala de aula				
	Gestos, posturas, posições;				
	Aspecto exterior (ex. boné)				
	Risos, olhares;				
Outro					
Regras de mobilidade	Deslocações não autorizadas				
	Brincadeiras				
	Agressões físicas ao colegas				
	Outro:				
Regras para cumprimento das tarefas	Actividades fora da tarefa				
	Falta de material				
	Falta de pontualidade				
	Falta de assiduidade				
	Outro:				
Outros:	Telemóvel				

3.2 - Responda às doze questões que se seguem utilizando a escala de 1 a 4 de acordo com a sua experiência dentro da sala de aula.

1. Discordo completamente

2. Discordo

3. Concordo

4. Concordo completamente

- (a) Se um aluno perturba a aula, isolo-o dos colegas, mesmo que ele não aceite ____
- (b) Não gosto de impor regras aos meus alunos ____
- (c) Na sala de aula deve haver silêncio para que os alunos possam aprender ____
- (d) Preocupo-me com o que os alunos aprendem e como aprendem ____
- (e) Se um aluno apresentar um trabalho de casa fora de horas, o problema não é meu ____
- (f) Não gosto de repreender um aluno, porque pode ferir os seus sentimentos ____
- (g) A preparação das aulas não vale o esforço ____
- (h) Tento sempre explicar as razões que fundamentam as minhas regras e decisões ____
- (i) Não aceito desculpas de um aluno que chega atrasado ____
- (j) O bem-estar emocional de um aluno é mais importante do que o controlo de sala de aula ____
- (l) Os meus alunos compreendem porque não podem interromper a minha explicação se têm uma pergunta a fazer ____
- (m) Se um aluno me pedir permissão para circular na sala eu deixo ____

4. O que é para si a indisciplina/violência? (assinale com um X)

- Os alunos agredirem-se fisicamente
- Os alunos insultarem-se mutuamente
- Os alunos serem intimidados e ameaçados

indisciplina	violência

4.1 – Qual é o mais grave? _____

5. O que leva os alunos a serem violentos uns com os outros? (assinale apenas as três mais importantes com X)

- por gozo
- por temperamento
- ambiente familiar
- influência dos outros
- por ser provocado
- para chamar à atenção

Outros _____

6. Sugestões para diminuir a indisciplina e violência na nossa escola:

- _____
- _____
- _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Anexo 4

INQUÉRITO SOBRE O CLIMA RELACIONAL
Encarregado/a de Educação

Este inquérito tem como objectivo analisar o clima relacional vivido na nossa Escola.

Tendo em conta que a indisciplina/ violência entre pares define-se como um comportamento inapropriado em qualquer actividade que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida para o bom funcionamento da instituição escolar, pedimos a sua colaboração no preenchimento deste inquérito anónimo.

Idade _____ **Feminino** **Masculino**
Filho/a com a idade de _____ anos, a frequentar o _____ ano
Filho/a com a idade de _____ anos, a frequentar o _____ ano

1. Na sua experiência como encarregado de educação, acha que existe indisciplina na nossa Escola?

Sim Não Não Sei

1.1 – O seu educando contribui para a indisciplina na nossa escola? Sim Não

2. Considera a nossa escola um espaço violento? Sim Não Não Sei

2.1- O que é para si a indisciplina/violência? (assinale com X)

Os alunos agredirem-se fisicamente
Os alunos insultarem-se mutuamente
Os alunos serem intimidados e ameaçados

indisciplina	violência
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2 – Qual é o mais grave? _____

3. O que leva as pessoas a serem violentas com os outros? (assinale apenas as três mais importantes com X)

por gozo
por temperamento
ambiente familiar
influência dos outros
por ser provocado
para chamar à atenção

<input type="checkbox"/>

Outros _____

4. Ao longo da vida escolar do seu educando neste estabelecimento de ensino, quantas vezes tomou conhecimento que ele/a foi vítima de violência?

Nenhuma vez

Uma vez

Mais do que uma vez

4.1 Assinale os autores desses actos de violência:

colegas de turma	<input type="checkbox"/>
colegas de outras turmas	<input type="checkbox"/>
colegas mais novos	<input type="checkbox"/>
colegas mais velhos	<input type="checkbox"/>
colegas do sexo feminino	<input type="checkbox"/>
colegas do sexo masculino	<input type="checkbox"/>

5. Em que locais é que acha existir mais indisciplina/ violência? (assinale com X)

Na escola:

Jardim	<input type="checkbox"/>
Campo de jogos	<input type="checkbox"/>
Corredores	<input type="checkbox"/>
Escadas	<input type="checkbox"/>
Bar dos Alunos	<input type="checkbox"/>
Cantina	<input type="checkbox"/>
Balneários	<input type="checkbox"/>

Fora da Escola:

Na porta da escola	<input type="checkbox"/>
À entrada para o autocarro	<input type="checkbox"/>
Durante a viagem de autocarro	<input type="checkbox"/>
À saída do autocarro	<input type="checkbox"/>
No caminho casa/escola/casa (a pé)	<input type="checkbox"/>

6. Acha que ajuda, ou poderá ajudar o seu educando a cumprir as regras de bom funcionamento da nossa Escola? Sim Não

6.1 – Se respondeu sim, o que faz ou poderá fazer?

- _____
- _____
- _____

7. Sugestões para diminuir a indisciplina e violência na nossa escola:

- _____
- _____
- _____
- _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

Anexo 5

INQUÉRITO SOBRE O CLIMA RELACIONAL
Corpo Não Docente

Este inquérito tem como objectivo analisar o clima relacional vivido na nossa Escola.

Tendo em conta que a indisciplina / violência entre pares define-se como um comportamento inapropriado em qualquer actividade que transgride, viola ou ignora a norma disciplinar estabelecida para o bom funcionamento da instituição escolar, pedimos a sua colaboração no preenchimento deste inquérito anónimo.

Idade _____ **Feminino**
Masculino

1. Acha que existe indisciplina na nossa Escola? Sim Não

1.1 – Em que locais acontecem mais os actos de indisciplina?

- _____
- _____
- _____
- _____

1.2 – Escolha uma das seguintes afirmações (assinale com X):

A indisciplina é idêntica nos alunos dos 2º e 3º Ciclos
 A indisciplina é maior nos alunos do 2º Ciclo
 A indisciplina é maior nos alunos do 3º Ciclo

1.3 – Com que frequência assiste aos seguintes tipos de comportamentos indisciplinados, por parte dos alunos? (assinale com X)

	Nunca	Poucas vezes (uma vez por dia)	Algumas vezes (mais de uma vez por dia)	Sempre
Tipos de comportamentos indisciplinados				
Desobediência às ordens dadas pelo funcionário				
Agir com maldade				
Chamar nomes				
Danificar as coisas dos outros alunos				
Dar empurrões				
Deitar os outros alunos ao chão				
Espalhar boatos				
Provocar os outros				
Insultar				
Ameaçar				
Forçar os alunos a fazerem alguma coisa que não queiram				
Forçar os alunos a dar alguma coisa sua				
Fazerem uso da agressão física (ex.: bater, ...)				

1.4 – Estes comportamentos acontecem com mais frequência em que períodos do dia? (assinale com X)

Períodos do dia	Nunca	Poucas vezes (uma vez por dia)	Algumas vezes (mais de uma vez por dia)	Sempre
À entrada para as aulas no período da manhã				
À entrada para as aulas no período da tarde				
Na pausa para o almoço				
Intervalos da manhã				
Intervalos da tarde				
Às saídas (fim das aulas)				
Mudanças de salas de aulas				

2. O que é para si a indisciplina/violência? (assinale com X)

- Os alunos agredirem-se fisicamente
- Os alunos insultarem-se mutuamente
- Os alunos serem intimidados e ameaçados

indisciplina	violência

2.1 – Qual é o mais grave? _____

3. O que leva as pessoas a serem violentas com os outros? (assinale apenas as três mais importantes com X)

- por gozo
- por temperamento
- ambiente familiar
- influência dos outros
- por ser provocado
- para chamar à atenção

Outros: _____

4. No seu dia-a-dia, a violência entre os alunos acontece mais: (assinale apenas as três mais importantes com X)

- Entre alunos da mesma turma
- Entre alunos de outras turmas
- Entre os alunos mais novos
- Entre os alunos mais velhos
- Entre os alunos mais novos com os mais velhos
- Entre os alunos mais velhos com os mais novos
- Entre as alunas do sexo feminino
- Entre os alunos do sexo masculino

5. Sugestões para diminuir a indisciplina e violência na nossa escola:

- _____
- _____

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO